Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
Dumitru-Mircea Buda
(Editors)

READING MULTICULTURALISM. HUMAN AND SOCIAL PERSPECTIVES

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2021

READING MULTICULTURALISM: HUMAN AND SOCIAL PERSPECTIVES

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

Date: 11-12 December 2021

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureş

ISBN: 978-606-93691-9-7

Edited by:

The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8

540522, Tîrgu Mureş, România

Tel./fax: +40-744-511546

Email: iulian.boldea@gmail.com

Published by:

"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2021

Tîrgu Mureş, România

Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

CONTENTS

QUALITY OF EDUCATION – PAST, PRESENT AND POSSIBLE FUTURE 8
Teodor Pătrăuță 8
Prof., PhD, ,,Vasile Goldiș" West University of Arad 8
EXPLORING THE INFLUENCE OF THE TIME SPENT ONLINE ON STUDENTS' WELLBEING AND CREATIVITY 17
Ioan Susnea, Simona Mirela Susnea 17
Prof. PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați, Psychologist, CJRAE Galați 17
EDUCATION-FUTURE WORK SKILLS FOR AGILE AND DIGITAL WORK 26
Camelia Stanciu, Sorina-Mihaela Bălan 26
Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș, Lecturer, PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 26
CULTURAL TRAINING FOR MEDICAL STUDENTS: THE UPS AND DOWNS OF THE AMERICAN CAMPUS 36
Laura Ioana Leon 36
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 36
THE CASE STUDY - EVALUATION TEST THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS 43
Aliona Afanas 43
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 43
PHILOLOGY STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR ACADEMIC CURRICULUM 51
Mihaela Badea 51
Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 51
A CASE STUDY ON TEACHING COMPARATIVE LITERATURE IN HIGHER EDUCATION 56
Diana Presadă 56
Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 56
ON THE 8TH OF MARCH IN THE PAGES OF THE NEWSPAPER SCÂNTEIA 62
Fănel Teodorașcu 62
Assoc. Prof., PhD, "Danubius" University of Galaţi 62
MEDIATIC LANGUAGE DIVERSITY DUE TO ANGLICISMS INVASION 85
Mihaela Mureșan 85
Assoc. Prof., PhD, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 85
THE PROCESS OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF PUPILS IN THE VISION OF TEACHERS AND SCHOOL PSYCHOLOGISTS 90
Paladi Oxana 90
Assoc. Prof, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 90

THE ROLE OF PUPIL'S WILL IN OVERCOMING CRISIS SITUATIONS 102

Paladi Oxana, Tatiana Lungu 102

Assoc. Prof, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova, PhD Student, State University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova 102

CONFLICTS, TRAUMAS, (FAKE)SOLUTIONS. A PSYCHOLOGICAL READING OF THE NOVEL ”ALL OUR SINS”, BY MIHAIL VICTUS 110

Emanuela Ilie, Adina Karner-Huțuleac, Tudor-Daniel Huțul 110

Assoc. Prof. PhD, ”Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Assoc. Prof. PhD, ”Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, MA, ”Alexandru Ioan Cuza” University of Iași 110

EXTREME SCIENCE IN AMBIGUOUS TIMES. THE PSYCHOLOGY OF ACADEMIC SELF SUFFICIENCY DURING THE COVID - 19 PANDEMIC 121

Adrian Păcurar, Lia Lucia Epure 121

Lecturer, PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad, Assoc. Prof. PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad 121

DIMENSIONS OF NON-FORMAL ACTIVITIES IMPLEMENTED DURING THE COVID-19 PANDEMIC 129

Mihaela Badea, Gina-Florentina Tudorache 129

Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești, PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 129

PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY OF RELIGIOUS IDEAS OF SIN AND FORGIVENESS 134

Costel Ciulinaru 134

Lecturer, PhD, ,,Hyperion” University of Bucharest 134

THE RIGHT OF THE HUMAN PERSON TO LIFE AND RELIGION, TO FREEDOM OF THOUGHT AND CONSCIENCE 142

Călin-Daniel Pațulea 142

Lecturer, PhD, ,,Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 142

EFFECTS OF THE CRISIS IN CONTEMPORARY FASHION: CHANGE OF IDENTITY VALUES, WAYS OF COMMUNICATION AND RECEPTION THROUGH CLOTHING 153

Sandra Suciu (Chira) 153

Lecturer, PhD, West University of Timișoara 153

VALUES OF STORYTELLING IN COMMUNICATION: THE AESTHETIC, AESTHESIC AND PERSUASIVE DIMENSIONS 159

Daniela Cătău Vereș 159

Lecturer, PhD, "Ştefan cel Mare" University of Suceava 159

BRAND IDENTITY - SET OF EXPERIENCES 163

Doina Guriță 163

Lecturer, PhD, „Petre Andrei” University of Iaşi 163

THE TOURIST POTENTIAL OF CHARLOTTENBURG VILLAGE, THE ONLY CIRCULAR VILLAGE IN ROMANIA 172
Lia-Maria Cioanca 172
Lecturer, PhD, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 172
POLITENESS IN ONLINE BUSINESS ENGLISH INSTRUCTION 179
Veronica-Diana Micle 179
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 179
FORMS OF COVID DISINFORMATION AND ITS MEDIA EFFECTS 189
Viorel Nistor 189
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 189
CONTENT OF PERSONAL RESOURCES OF EDUCATIONAL ACTORS 198
Elena Puzur 198
Lecturer, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 198
MYTH IN PLATO'S DIALOGUES – CULTURAL, RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL CONTEXT 206
Niadi-Corina Cernica 206
Lecturer, PhD, „Ștefan cel Mare" University of Suceava 206
APPROACHING THE CURRICULUM FROM AN INTEGRATED PERSPECTIVE 209
Cristina Straistari-Lungu 209
Lecturer, PhD, Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences 209
NATIONAL EXPERIENCES AND STRATEGIES IN THE FIELD OF NON-FORMAL EDUCATION 215
Andrieș Vasile 215
Senior Scientific Researcher, PhD, Institute of Political Sciences, Republic of Moldova 215
THE IDEAL OF COMPETENCE AND EFFICIENT LEARNING 221
Vera Bâlici 221
Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences 221
TRANSCULTURAL COMMUNICATION IN ONLINE LITERARY EVENTS: A CASE STUDY 227
Gabriela Ioana Mocan 227
PhD, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca 227
THE UNIVERSITY EDUCATION IN PANDEMIC PERIOD 235
Claudia Talasman-Chiorean 235
CS III, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 235
FORMAL EDUCATION IN ROMANIA – A DECONSTRUCTIVIST CRITICAL PERSPECTIVE 247
Aurelia Nicoleta Pavel (Dicu) 247
PhD 247

THE ANTISOCIAL BEHAVIOR OF THE CHILD: CONCEPTS, SOCIAL REPRESENTATIONS, MECHANISMS AND MODELS OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION 255
Angela Cucer 255
Coordinating Scientific Researcher, PhD, associate professor (docent), Institute of Educational Sciences, Republic of Moldova 255
THE DIDACTIC GAME – A METAPHOR FOR PRESCHOOLERS 265
Maria-Nicoleta Ciocian 265
Assist. PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 265
STYLISTIC-INTERPRETIVE LANDMARKS IN BACCANALE FROM THE 3RD SUITE OP. 6 NO. 1 BY CONSTANTIN SILVESTRI 270
Marius Boldea 270
PhD Student, National University of Music Bucharest 270
COMPETITION AND COLLABORATION IN HIGH SCHOOL UNITS' COMMUNICATION 276
Andra-Ramona Borș 276
PhD Student, State University of Moldova 276
TRANS- AND INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LITERARY TEXTS-A SOLUTION TO ADAPT TO STUDENTS 'NEEDS 279
Aurica Nicoară 279
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău 279
EVALUATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS 283
Teodor-Sorin Cumpănășoiu 283
PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova 283
DIGITALIZATION – A TOOL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT 294
Ionela-Gabriela Buruiană 294
PhD Student, State University of Moldova 294
MODELS OF LEARNING AND THE NEW TECHNOLOGY 298
Ionela-Gabriela Buruiană 298
PhD Student, State University of Moldova 298
EMOTIONAL, SOCIAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES OF REMIGRATED ADOLESCENTS 302
Luminița-Liliana Ilinca 302
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău 302
VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION IN ROMANIA 307
Andreea Marcoci-Dima 307
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău 307

MEDIATION AND MEDIATIZATION IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS IN PROFESIONAL HYBRID TRAINING 314
Simona Mihaela Nistor 314
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 314
LESSON PROJECTION IN THE PRACTICAL PEDAGOGY OF ȘTEFAN BÂRSĂNESCU 325
Simona-Andreea Șova 325
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău.....325
DESPRE METAFORMARE ÎN EDUCAȚIE: PROFESORUL MENTALESE 331
Nelu VICOL, dr. conf.univ.,.....331
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău 331

QUALITY OF EDUCATION – PAST, PRESENT AND POSSIBLE FUTURE

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, „Vasile Goldiș" West University of Arad

Abstract: The analysis of the current situation in Romania and in other countries shows that, lately, the interest for quality has increased. It must be objectively acknowledged that, from the definition of concepts to the introduction of a quality assurance system, the processes are laborious and extremely complex. Lately, the main actors in the education scene - students, young people, teachers and the school - frequently invoke the need for quality education, teaching, learning and quality assessment, leadership and self-management performance, inscribed in general paradigms of the quality system.
In recent decades, quality has been at the forefront of most business people's actions, and improving quality is probably the most important issue facing any institution. Despite its importance, many people find it an enigmatic concept because it is difficult to define and often measure.
Education reform has so far included elements of quality assurance in education, but unsystematic, incoherent and discontinuous. This fact can be explained by the specific difficulties of educational reforms and by the current context of our country.
Practice has shown that the existence of criteria is not enough to assess the quality of education. Over time, criteria have been sought regarding the curriculum, the initial and continuous training of teachers, the efficient use of time in learning, assessment tools and the efficiency of educational management.

Keywords: quality, education, management, teachers, reform

Analiza situației actuale în România și în alte țări arată că, în ultima perioadă a crescut interesul pentru calitatea educației şi trebuie să admitem că aceasta este o tendinţă firească. Mai mult chiar, deşi nimeni nu deţine monopolul în această privinţă, există decalaje imense între statele lumii. O serie de ţări (Japonia, S.U.A.) sunt mai avansate, iar, în parte, progresele lor economico-sociale se datorează tocmai introducerii unor sisteme de asigurare a calităţii educației. Cu obiectivitate trebuie recunoscut că, de la definirea conceptelor până la introducerea unui sistem de asigurarea a calităţii educației, procesele sunt laborioase şi extrem de complexe. De asemenea, restanţele acumulate îngreunează procesul de adoptare a unui sistem de asigurare a calităţii educației, pentru că, aşa cum , în mod fericit se exprima John C. Maxwell „Munca grea reprezintă acumularea de lucruri uşoare, nefăcute la timp". Tocmai de aceea, România nu are voie să rateze momentul actual, când Europa şi-a propus să introducă sisteme de asigurare a calităţii educației, care să permită bătrânului continent să devină mai competitiv, făcând faţă „sfidărilor" japoneză şi americană şi mai nou chineză. Indiferent care sunt costurile asigurării calităţii in educație , raţionamentul lui Grigore Moisil se păstrează: „*Oricât de mult ar costa știința, va costa mult mai puțin decât neștiința"*.

Conştiinţa calităţii a ajuns şi în toate instituţiile educaţionale, cărora li se cere să realizeze propriile abordări ale calităţii şi trebuie să demonstreze public că şi ele pot livra un serviciu de calitate. În teoria de management al calităţii rezultă că primul pas constă în analizarea culturii calităţii, pentru a se constata dacă este posibil introducerea sau nu a acestui sistem, care este bazat pe o nouă filozofie despre conducere şi organizare. Formarea unei culturi în educaţie este o condiţie esenţială pentru îmbunătăţirea continuă a calităţii, pentru introducerea sistemului de calitate în învăţământul preuniversitar şi universitar.

În aprilie 2004 s-a difuzat in România, ca document de lucru, Legea privind asigurarea calităţii în educaţie, care precizează la art. 4: „calitatea serviciilor educaţionale oferite este o

prioritate fundamentală pentru orice instituţie de învăţământ".

Altă precizare importantă priveşte perceperea calităţii nu ca pe un domeniu nou, distinct de celelalte, ci ca pe o exigenţă a întregii activităţi care se desfăşoară pentru îndeplinirea criteriilor, standardelor şi indicatorilor de calitate şi care garantează realizarea performanţei şi satisfacerea beneficiarilor. Asigurarea calităţii in educaţie trebuie să devină un etalon al organizaţiei, care să mobilizeze întreg personalul şi toate structurile sale. Calitatea poate deveni reală, în măsura în care nu este ipostaziată, ci ea se asigură efectiv prin politici coerente şi prin strategii flexibile, centrate pe obiective clare şi pe resurse adecvate.

Aşa cum este cunoscut deja, priorităţile au fost, la nivel declarativ, următoarele:

- Asigurarea calităţii în educaţie;
- Promovarea descentralizării învăţământului preuniversitar;
- Optimizarea finanţării învăţământului;
- Dezvoltarea formării profesionale a personalului din învăţământ;
- Asigurarea egalităţii de şanse şi creşterea participării la educaţie;
- Construcţia de campusuri şcolare;
- Informatizarea şcolilor din mediul rural;
- Reforma educaţiei timpurii;
- Dezvoltarea educaţiei permanente şi a formării profesionale.

Apreciez că asigurarea calităţii in educaţie reprezintă o schimbare de paradigmă, o responsabilitate asumată de cei care conduc destinele invăţământului, şi acceptată de întregul personal, o preocupare sistematică pentru îmbunătăţirea rezultatelor.

La începutul veacului XX, suedeza Ellen Key, în lucrarea *Secolul copilului,* a atras atenţia asupra faptului că procesul de învăţământ a neglijat, până atunci, tocmai interesele principalului său beneficiar : „Măria Sa Copilul!". Avertismentul n-a fost zadarnic, pentru educaţiile noi, activismul pedagogic, pedagogiile directe şi nondirecte, deşcolarizarea au fost tot atâtea tentative de readucere în centrul atenţiei a educabilului, prin promovarea educaţiei libere, bazate pe cunoaşterea nemijlocită a naturii copilului.

În ultimul timp, principalii actori ai scenei învăţământului - elevi, tineri, cadrele didactice şi şcoala - invocă frecvent necesitatea educaţiei de calitate, a predării, învăţării şi evaluării de calitate, a performanţelor de conducere şi autoconducere, înscrise în paradigme generale ale sistemului calităţii.

Originea termenului şi rudimente ale preocupărilor specifice asigurării calităţii pot fi identificate încă din antichitate. Fără a utiliza terminologia actuală, unele documente antice conţin referiri la concepte, principii şi reguli care vizau, în accepţia de atunci, calitatea. Astfel, Codul lui Hammurabi precizează: „Dacă un constructor de corăbii[...] nu şi-a făcut lucrul cu grijă[...]va desface barca, o va întări pe cheltuiala sa proprie şi va da, astfel, proprietarului o corabie solidă".

Printre pionierii calităţii pot fi numiţi Platon (pentru care doar ideile au calitatea proprie, sunt perfecte, în timp ce lucrurile, fiind copii ale ideilor, sunt imperfecte), Democrit , Aristotel, Hegel (a formulat teoria metamorfozării cantităţii în calitate), Engels (teoria transformării dialectice - „legea acumulărilor cantitative") etc.

Revoluţiile industriale au determinat, printre altele şi creşterea interesului pentru lucrul bine făcut. Argumente pentru susţinerea afirmaţiei anterioare prezintă cazul ţarului Petru cel Mare, din a 11-a zi a anului 1723, din care voi reproduce umătoarele: „Poruncesc ca patronul fabricii din Tula [...]să fie bătut cu biciul şi trimis la mănăstire, la muncă, deoarece[...] a îndrăznit să vândă armatei statului archebuze şi puşti de proastă calitate[....] Noului stăpân îi dau poruncă să construiască case pentru recepţioneri, case care să nu fie mai proaste decât cele ale stăpânilor. Iar dacă vor fi mai proaste, să nu se supere Demidov, voi porunci să i se ia

viaţa."

Pentru a investiga cum a început mişcarea calităţii trebuie să aruncăm o privire la originile ei în industrie, deoarece din practica industrială derivă limbajul, conceptele şi metodologia asigurării calităţii. Apariţia produselor în masă şi dispariţia muncii manuale a luat muncitorului posibilitatea autocontrolului calităţii. Responsabilitatea pentru calitatea produsului, care este o trăsătură importantă a unei meserii s-a pierdut când bunurile au fost produse în masă pe bandă rulantă. Noile metode de producţie, asociate cu abordarea ştiinţifică a managementului şi cu numele lui F.W. Taylor, au readus componenta umană în procesul muncii. Astfel, s-a produs o diviziune strictă a celor care produceau calitatea, de cei care inspectau calitatea.

De altfel, „mişcarea calităţii", destul de veche în economie, are o arigine recentă în educaţie, unde pioneratul său s-a produs în câteva colegii din S.U.A. şi Marea Britanie, înainte de sfârşitul anilor 1980.

Ideea calităţii nu este nouă, încă din 1975, Cooper distingea între calitatea procesului şi calitatea produsului educaţional, considerând că nu există criterii extrinseci pentru a determina calitatea educaţiei, aceasta fiind cu atât mai ridicată cu cât valoarea adaugată, la nivelul personalităţii elevului, este mai mare. în 1977, Peters face distincţie între calitatea intrinsecă şi calitatea extrinsecă a educaţiei. Calitatea intrinsecă este determinată de atingerea standardelor ideale (dezvoltarea la educabili a unui anumit număr de valori fundamentale, formarea integrală a individului, achiziţia de cunoştinţe şi comprehensiunea acestora), calitatea extrinsecă fiind decisă, mai ales, de criterii instrumentale decât de cele educative (cum ar fi pregătirea lecţiilor).

Naoni Pfeffer şi Anna Cootte considerau, în 1991, că termenul este evaziv şi greu de definit, deoarece calitatea este „admirată de cei mai mulţi, majoritatea şi-o doresc, dar nu o pot avea."

În secolul XX, conceptul *calitate* a cunoscut o utilizare tot mai largă, în diferite domenii (filozofie, logică, economie, tehnică, antropologie, etică, drept etc.) iar definiţiile sale a înregistrat numeroase variante, în funcţie de domeniul în care se aplică. Potrivit standa terminologic EN ISO 9000/ 2000 (preluat integralde standardul românesc SRT EN ISO S 2001) calitatea reprezintă „aptitudinea unui ansamblu de caracteristici intriseci de a satisface anumite exigenţe".

Debutul asigurării calităţii s-a făcut în Japonia, cu expertiză americană (Ed Deming- 1950; Joseph Juran şi Armând Feigenbaum - 1954), iar noile procedee şi metode a denumite „managementul statistic al calităţii".

În Japonia, realizarea calităţii totale a fost considerabil facilitată de lansarea în primelor „cercuri ale calităţii" (grupuri de lucru ce-şi propuneau să discute şi să rezolve problemele calităţii" (Ishikawa, K. - Le *TQC ou la qualite a la japonnaise,* AFNOR, Paris, pag. 68). De atunci, mesajul lui Deming şi al lui Juran , alături de cel al altor experţi în calitate incluzându-1 pe Philip Crosby („calitate in conformitate cu necesităţile") a luat amploare.

O menţiune specială trebuie făcută pentru Joseph Juran, nume de referinţă pentru mondială a calităţii, unul dintre părinţii managementului calităţii, născut la 24 decembrie la Brăila. El a petrecut primii trei ani din viaţă în România, după care a emigrat cu părinţi întâi la Gura Humorului (pe atunci sub administraţie austriacă) şi, apoi, în S.U.A. Micul Joseph lucrează de la o vârstă fragedă, ca lustragiu, cizmar, ajutor de vânzător într-o băcănie, la o ferma zootehnică a unui vecin etc. După studii strălucite la o Universitate din SUA , se angajează ca inginer la celebra firmă Western Electric (WECO).

Alături de celălalt „guru" al calităţii , Dr. W.E.Deming, a reuşit să impună în Japonia distrusă de cel de-al doilea război mondial ideea pe atunci revoluţionară a calităţii, fiind pe drept unul dintre iniţiatorii „miracolului japonez"..

Juran este autorul a 15 cărţi, traduse în 15 limbi, dintre care *Ghidul Juran pentru un control a calităţii* are 1700 de pagini, subliniind în cărţile sale importanţa planificării. De asemenea, a jalonat trecerea de la controlul pasiv al calităţii la managementul calităţii,

fundamentând ideea că implementarea calităţii trebuie făcută ca efectul unui efort colectiv. În 1951, Juran a publicat „Manualul controlului calităţii", care l-a făcut cunoscut în întreaga lume, devenind o lucrare de referinţă pentru toţi calitologii. În 1964 a publicat o prezentare unitară a managementului calităţii, îmbinând două elemente esenţiale: controlul calităţii şi îmbunătăţirea calităţii.

Calitatea, conchide Juran „a fost întotdeauna indisolubil legată de relaţiile umane şi de forţa de lucru în echipă.

Cu ocazia Conferinţei Organizaţiei Europene pentru Calitate (EOQ) de la Praga, în iunie 1991, Joseph Juran a fost fericit să afle despre eforturile româneşti în drumul către democraţie şi a reiterat teza sa, după care calitatea reprezintă una dintre marile şase pentru progresul României. In 1992, cel mai înalt for ştiinţific al ţării, Academia Română, l-a ales printre membrii săi de onoare, fiind inclus în rândul „nemuritorilor".

În 1994, la Congresul Societăţii Americane pentru Controlul Calităţii, seniorul calitologiei mondiale a afirmat premonitoriu:„Secolul XXI va fi secolul calităţii!"

Contribuţia lui Juran este recunoscută de quasitotalitatea specialiştilor. Acest fapt este întărit de afirmaţiile a două personalităţi marcante în managementul calităţii: Peter Dracker „evoluţia pe care a cunoscut-o producţia americană în ultimii 30-40 de ani se datorează lui Joseph Juran şi muncii sale neobosite şi continue" iar Jungi Moguchi, director executiv al Uniunii Japoneze a Oamenilor de Ştiinţă „Dr. Juran este cea mai mare autoritate din lume în controlul calităţii. M.J. Juran a fost supranumit „părintele calităţii", „guru al calităţii". Dar mai important decât toate aceste calificative, este probabil, faptul că este recunoscut pe plan mondial ca cel care a adăugat dimensiunea socială necesară controlului calităţii şi care a avut o contribuţie esenţială la apariţia a ceea ce numim noi astăzi ca Managerment Total al Calităţii („Total Quality Managenenf ' sau „TQM").

Amintind că Juran a fost comparat şi cu un „fluviu", izvorât din România, că tot de aici au plecat N. Paulescu, H. Coandă, M. Manoilescu. Prof. univ dr.Mugur Isarescu a spus că „noi românii nu de izvoare ducem lipsă ci, mai degrabă, de capacitatea de a le valorifica eficient". Ceea ce trebuie să învăţăm de la Juran este dezvoltarea adevărată, prin competitivitate,prin calitate „lucru imposibil fără întreprinzători şi specialişti îndrăgostiţi de managementul calităţii". Şi dacă undeva Juran scria: „contribuţia mea la bunăstarea oamenilor rămâne o mare afacere neterminată", atunci, pentru noi „continuarea acestei afaceri ar putea fi o provocare". Ar trebui să fim conştienţi că „nu vom putea reuşi în Europa dacă nu vom face din calitate un scop" (Internet - Centenarul lui Joseph Moses Juran - www.Frpc.ro)

Mişcarea pentru calitate în educaţie are o origine mai recentă. Există puţine referiri în literatură înainte de sfârşitul anilor 1980. Multe dintre ideile asociate calităţii sunt acum bine dezvoltate în învăţământul superior din Marea Britanie şi S.U.A. iar noţiunile despre calitate sunt investigate din ce în ce mai mult şi implementate în şcoli şi licee.

La început a existat o şovăială din partea învăţământului tradiţional de a adopta limbajul şi metodologia managementului calităţii din industrie. Acesta ar putea fi motivul pentru întârzierea cu care „mişcarea calităţii" a ajuns în educaţie. Mulţi oameni din educaţie au dezaprobat analogia făcută între produsele educaţionale şi fabricarea produselor industriale. Iniţiative recente, cum ar fi parteneriatele în educaţie au apropiat educaţia şi de lumea afacerilor şi au făcut conceptele industriale mai acceptabile.

Se poate remarca efortul societăţilor civile care au înfiinţat două organisme de drept privat create prin lege şi anume: RENAR - ASRO - organisme naţionale de standardizare. în afara acestora s-au înfiinţat şi funcţionează cu rezultate foarte bune: Asociaţia Română pentru Calitate, Fundaţia Română pentru Promovarea calităţii, Asociaţia Registrul Naţional al Auditorilor, Asociaţia Laboratoarelor Acreditate,ARACIS cât şi ARACIP.

Întrucât proiectarea unui sistem de asigurare a calităţii pentru învăţământre prezintă o prioritate, conducerea ministerului a constituit în 9.01.2004 un grup de lucru care avea ca obiectiv principal „elaborarea unui set de indicatori şi standarde de evaluare".

În ultimile decenii, calitatea se află pe prima pagină a celor mai multe acţiuni ale

oamenilor de afaceri in inclusiv din invăţământ, iar îmbunătăţirea calităţii este probabil cea mai importantă problemă care se confruntă orice instituţie. In ciuda importanţei sale mulţi oameni o găsesc ca un concept enigmatic, pentru că este complicat a o defini şi adesea de a o măsura. *Dicţionarul explicativ al limbii române* reţine următoarele semnificaţii ale termenului:

- totalitatea însuşirilor şi laturilor esenţiale în virtutea căror este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte;
- însuşire (bună sau rea), fel de a fi (bun sau rău);
- poziţie, situaţie, titlu care conferă un drept.

Sunt sugestive definiţiile sintetice date de unii specialişti referitoare la calitatea educaţiei.

Un studiu mai recent realizat de ETF (European Training Foundation) consideră că specialiştii din invăţământ,profesorii nu sunt doar transmiţători ai unor abilităţi, ei au totodată un rol central de jucat în reformele educaţiei şi în viaţa socială a tinerilor. Rolul şi abilităţile profesorilor trebuie să cunoască o schimbare rapidă şi de profunzime pentru ca învăţământul din ţările Uniunii Europene să fie reformat cu succes.A fost realizat acest studiu pe baza experienţei acumulate în urma activităţilor şi proiectelor pilot desfăşurate în 30 de ţări partenere printre care şi România. Fundaţia care a iniţiat cercetarea în urma solicitărilor primite din ţările cu care a avut relaţii pentru a găsi modalităţile prin care profesorii se pot implica în reforma sistemelor educative din care fac parte.

Studiul pleacă de la ideea că în procesul de reformă a învăţământului profesorii trebuie să aibă un dublu rol, atât pe cel de parte interesată, cât şi pe acela de profesionist al sistemului. Astfel, cadrele didactice trebuie să fie implicate în procesul de reformă.

În ţările care au trecut prin tranziţie, deşi implicarea sectorului privat şi a celorlalţi parteneri sociali în schimbarea învăţământului a fost considerat o condiţie absolut obligatorie, guvernele s-au lovit de dezinteresul acestora cauzat fie de lipsa de reprezentativitate la nivel naţional, fie de slaba capacitate profesională în domeniu. In aceste condiţii, unele guverne s-au văzut nevoite să elaboreze strategiile care ar fi trebuit să vină de la sectorul privat. în plus, reforma a rămas dependentă de partidele politice în lipsa unor funcţionari publici profesionişti la nivelul ministerelor de profil.

Prin urmare, autorităţile publice sunt principalii actori în procesele de reformă in ce priveşte implementarea cu succes a calităţii educaţiei.

Având în vedere sumele mici acordate educaţiei în cele mai multe ţări în tranziţie, acestea au fost în general mai preocupate de apărarea statutului social şi material al membrilor lor decât de implicarea în reformea prvind calitatea educaţiei. Consecinţa a fost însă că profesorii au început să fie priviţi ca obstacole majore în calea reformelor, ceea ce a dus în unele cazuri la crearea unor politici pentru a distruge puterea profesorilor şi nu pentru acordarea unui rol pozitiv în procesul de schimbare. In ultimul timp însă, studiile remarcă în ţările respective o creştere a gradului de conştientizare a faptului că includerea cadrelor didactice în elaborarea reformelor este absolut necesară.

Statutul social, cultural şi material al profesorului trebuie să fie o problemă prioritară. în domeniul reformelor in educaţie, o componentă de bază . Astfel,acum se pun următoarele întrebări:

- Care este statutul social al profesorului ?
- Care ar trebui să fie acest statut?
- Resursele materiale ale profesorului în societatea de azi satisfac cerinţele normale ale unui intelectual?
- Sunt satisfăcute nevoile culturale ale cadrului didactic?
- Are cadrul didactic posibilitatea să-şi satisfacă o serie de nevoi personale minime, decente?
- Influenţează lipsurile, nevoile nesatisfăcute ale cadrului didactic activitatea acestuia din clasă sau relaţia cu educabilul?

- Care este poziţia cadrului didactic în societate, cum este perceput de membrii societăţii?
- Există o corelaţie normală între ce îi cere societatea cadrului didactic şi ce îi oferă? (prin societate înţelegem pe cei care au puterea de decizie sau pot să influenţeze decizia).

Sistemul educaţional se confruntă în prezent cu următoarele probleme de a căror rezolvare va depinde calitatea viitoare a educaţiei:

- cererile adresate profesorilor sunt considerabile, într-un moment în care noile mijloace de comunicaţie şi media preiau o parte din rolul educaţional al şcolii, mai ales acum in perioada pandemiei .
- Profesorii se simt izolaţi, nu numai pentru că activitatea lor este una individuală, ci şi datorită faptului că se aşteaptă foarte mult de la ei, precum şi datorită criticilor care le sunt adresate, de multe ori pe nedrept.
- Mai presus de orice, profesorii doresc să le fie respectată demnitatea.
- Factorii de decizie trebuie să aibă informaţii clare şi să controleze fenomene ca: îmbătrânirea (în medie) a personalului didactic, gradul de atractivitate redus al carierei didactice, flexibilitatea redusă în ceea ce priveşte specializările didactice şi realizarea normei didactice.
- Tuturor tinerilor profesori ar putea să li se aloce un anumit timp la începutul carierei care să le confere dreptul la un anumit număr de perioade de educaţie / perfecţionare.Acest timp alocat ar trebui să fie contabilizat de o instituţie care ar administra “capitalul" de timp educaţional al fiecărui individ, împreumă cu fondurile necesare.
- Pentru tinerii profesori din România perioada vulnerabilă este la începutul carierei, când salariile mici şi nevoile multiple pot, fie să-i demobilizeze, fie să-i facă să-şi schimbe profesia.

Dintre ţările din regiune, România şi Turcia sunt singurele în care angajarea personalului didactic se face la nivel centralizat, de către ministerul de resort. Menţionăm că. în nici una dintre cele două ţări nu există în general planuri de personal la nivelul şcolilor, iar în puţinele situaţii în care acestea există, ele ocupă o poziţie neînsemnată în planul anual de şcolarizare. Descentralizarea angajării noilor profesori s-a produs complet doar în Estonia. Lituania şi Slovacia.

Unele țări, precum Anglia a incercat să vină in sprijinul profesorilor. Astfel a fost creat Teachers TV este primul canal de televiziune dedicat profesorilor, gratuit, fiind lansat în 8 februarie 2005, simultan cu site-ul aferent (www.teachers.tv). Deşi este finanţat de Departamentul pentru Educaţie şi Competenţe din cadrul Guvernului britanic, postul este independent din punct de vedere editorial şi reprezintă portavocea catolică pentru exprimarea opiniilor profesorilor.

Concret, Teacher TV asigură accesul la resurse educative şi bune practici în materie de management şcolar şi educaţional, oferă sprijin pentru dezvoltarea profesională, difuzează ştiri şi este, practic, constituind şansa profesorilor de a se exprima în numele libertăţii de opinie.

Intenţia promotorilor a fost ca Teachers TV să devină un important mijloc de sprijin pentru personalul didactic şi alte categorii de personal şcolar, facilitând comunicarea experienţelor personale şi economisind din timpul dedicat activităţilor de pregătire şi cercetare.

Teacher TV emite 24 ore pe zi, şapte zile pe săptămână, şi poate fi recepţionat prin cablu, satelit. Programele sunt special concepute pentru profesori şi pentru a fi mai uşor urmărite, cele mai multe au o durată de 15 minute. în week-end există însă posibilitatea de “recuperare “ a informaţiei pierdute, deoarece pe lângă reluarea principalelor emisiuni din cursul săptămânii se difuzează şi o retrospectivă a ştirilor şi evenimentelor”care contează”.

Creeat cu sprijinul cadrelor didactice, programele acestui post de televiziune sunt adaptate curricumului naţional şi se adresează diferitelor necesităţi şi interese ale unor grupuri

diferite, de la cadre didactice din învăţământul primar şi secundar, până la asistenţii la clasă sau profesori debutanţi.în grila de emisie simt incluse deopotrivă documentare şi dezbateri pe teme de actualitate din educaţie. Teacher este un canal inovator ,cale le va da posibilitatea profesorilor şi şcolilor de a învăţa unii de la alţii prin împărtăţirea ideilor şi a informaţiilor practice. Mai mult, din 13 septembrie 2005, oricine lucrează într-o şcoală din Anglia poate deveni asociat laTeacher TV, având acces la anumite informaţii înaintea publicului larg, pot intra pe forumuri de discuţii interactive, se pot implica mai mult în elaborarea programelor şi pot primi invitaţii la o mulţime de evenimente.Consorţiul deţine controlul editorial Consiliul de administraţie, format din personalităţi din domeniile educaţie şi mass-media, veghează atât la independenţa editorială a canalului, cât şi la respectarea parametrilor de calitate.

În România , informarea profesorilor se face tot prin aceleaşi metode cunoscute şi de bunici. La noi, la bază rămâne tot afişierul din cancelarie sau panoul de la secretariat. Aici sunt afişate cele mai multe ordine ale MEN şi alte mesaje adresate dascălilor. Acest lucru se întâmplă în condiţiile în care la ora actuală, mai există încă multe unităţi de învăţământ unde computerul nu este utilizat suficient. Astfel, dacă ar exista un post tv pentru profesorii români, în cele mai multe unităţi de învăţământ acesta nu ar avea la ce să fie recepţionat peste tot.

Noua conducere MEN a venit şi cu noi soluţii pentru reforma sistemului de învăţământ, soluţii care au avut ca principal scop creşterea calităţii educaţei. La ora actuală sistemul educaţional românesc este sub media europeană. Legea nr 1/2011 a avut multe contestaţii, de la unii membri de sindicat, care solicitau eliminarea titularizării, şi până la directori care îşi vedeau postul pus în pericol în condiţiile în care autorităţile locale au mai multă influenţă asupra şcolii decât reprezentanţii inspectoratelor,sau prin schimbarea coloraturii politice la nivel naţional sau local.

Noua imagine a profesorului trebuie stabilită prin luarea în consideraţie a tuturor abordărilor, de la conceperea sa ca distribuitor de recompense şi pedepse sau ca sursă de informaţii, până la cea de „manager al învăţării".

C.Rogers consideră că „învăţarea tradiţională este atât de impersonală, de rece şi de distantă", încât informaţiile astfel obţinute „intră pe o ureche şi ies pe alta". Conform acestui autor, „învăţăm numai ceea ce este cu adevărat important şi relevant pentru noi ca oameni". Iată de ce, în lucrarea sa clasică *Freedom to Learn,* Rogers prescrie „trei condiţii necesare şi suficiente pentru promovarea învăţării: empatia, atitudinea necondiţionat pozitivă şi congruenţa".

Reformele învăţământului au inclus şi până acum elemente ale asigurării calităţii în educaţie, dar nesistematic, incoerent şi discontinuu. Acest fapt poate fi explicat prin dificultăţile specifice reformelor educaţionale şi prin contextul actual al ţării noastre. Reformele educaţiei depinde, la un moment dat, de reforma economiei şi de reforma administraţiei, de starea societăţii româneşti, şi, în fond, de managementul acesteia. Se poate spune că, astăzi, în ţara noastră, contextul nu este favorizant pentru o nouă reformă in educaţiei. Reforma economică, mulţi ani amânată, e anevoioasă, reforma administraţiei e lentă, neperformantă. Toate acestea au un impact negativ asupra educaţiei naţionale. Fiind ele însele un rezultat al educaţiei practicate de decenii în ţara noastră, şi aceste lacune sunt o probă că reforma educaţiei trebuie intreprinsă în orice condiţii şi neîntârziat.

În spaţiul Uniunii Europene are loc o vastă campanie de formare a unei „culturi europene a calităţii" prin:

- realizarea unei infrastructuri comune în domeniul calităţii; difuzarea unui volum mare de informaţii din domeniul calităţii în vederea consolidării pieţei unice europene;
- „europenizarea" întreprinderilor și instituțiilor școlare prin promovarea unei politici europene a calităţii;

° elaborarea unor documente ale Uniunii Europene, precum „Politica Europeană de Promovare a Calităţii", „Calea Europei spre Excelenţă", „Program European pentru Promovarea Calităţii", toate acestea prevăd măsuri pentru realizarea unei viziuni strategice a calităţii în toate ţările membre şi pentru identificarea punctelor cheie ale acestui demers de

maximă importanţă.

Spaţiul educativ european şi *asigurarea calităţi în educaţie* au fost configurate prin două procese care au devenit deja de notorietate: *Procesul Bologna şi Procesul Lisabona.*

Măsurile prefigurate de procesul de la Bologna privind crearea Spaţiului european al învăţământului superior, au impus României schimbări structurale, de profunzime, menite să compatibilizeze învăţământul românesc cu cel european.

Practica a dovedit că existenţa unor criterii nu este suficient pentru a aprecia calitatea din domeniul educaţiei. De-a lungul timpului s-au căutat criterii referitoare la curriculum, la formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, la utilizarea eficientă a timpului în învăţare, la instrumente de evaluare şi la eficienţa managementului educaţional.

Politica în domeniul calităţii are forma unui document scris, în care se concretizeaz obiectivele sistemului sau ale organizaţiei. Elaborarea politicii calităţii înseamnă asigurarea unui angajament de către unitatea şcolară sau de către întregul învăţământ, ca sistem, ceea ce presupun pentru organizaţie că în conformitate cu prevederile ISO/9000, politica devide principala cerinţă a întregii activităţi. Indiferent de opţiune, organizaţiile trebuie să-şi definească propria politică a domeniul calităţii, deoarece calitatea nu este niciodată un accident, ea este întotdeauna rezultatul efortului inteligent.

Adaptând acest concept la domeniul învăţământului, se apreciază că numai câteva instituţii sunt capabile să ofere o astfel de experienţă de „înaltă calitate" celor care o urmează (Universitatea Harvard- S.U.A., Cambrige, Oxford - Anglia).

Sensul relativ al calităţii este întrebuinţat cu înţeles tehnic atunci când se discută despre atingerea unui nivel al acesteia. Calitatea educaţiei constă în măsurarea şi raportarea ei la o specificaţie prevăzută printr-un standard sau normă.

Acum mai bine de 200 de ani, J.-J. Rousseau (1712-1779) adresa educatorilor un avertisment devenit celebru : " *Educatori, învăţaţi să vă cunoaşteţi copiii"*! Marele pedagog francez semnala o carenţă majoră a educaţiei - ignorarea copilului, a aspiraţiilor, a interese posibilităţilor sale.

Adaptarea conţinuturilor şi metodelor educaţiei la trebuinţele copiilor au constituit priorităţi ale reflecţiei sau ale cercetării psihopedagogice. S-au constituit experimentale, s-au imaginat noi metode de educaţie, s-a militat pentru un cadru moral şi adecvat aspiraţiilor şi trebuinţelor copiilor. Cu toate progresele obţinute, cu toate amendamentele aduse conţinuturilor educaţiei şi localurilor şcolare, probleme calităţii vieţii şcolare şi a copilului în procesul instructiv educativ continuă să fie o problemă deschisă.

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei şi Centrul Educaţia 2000 au analizat periodic problemele învăţământului preuniversitar,ajungând la concluzii precum:

-elevii şi tinerii, în general, sunt în criză de modele,

-în formarea valorilor tinerilor, şcoala are un rol din ce în ce mai redus, pe primul loc intrând televiziunea,grupurile ,

-studiul privind violenţa în şcoli arată că aceasta se propagată prin media,care influeienţează de multe ori in mod nociv generaţia tânără.

Alte studii arată inadecvarea sistemelor de decizie, faptul că este necesară creşterea aportului părinţilor la educaţia copiilor, rolul familiei fiind de multe ori formal şi insuficient conturat.

Este evident rolul formării iniţiale şi continue pentru realizarea calităţii în educaţie întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea devine o piesă importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educaţiei. Formarea iniţială şi cea profesională personalizează formatorul educaţional încât să răspundă nevoilor educaţilor şi obiectivelor educaţiei. Educatorul personalizat are puterea de a ameliora şi dezvolta calitatea educaţiei, de a promova schimbarea, de a asigura eficacitatea educaţiei, de a anticipa schimbarea.

Formarea cadrelor didactice constituie o strategie prin care se poate asigura dezvoltarea calităţii învăţământului. Formarea continuă este o necesitate permanentă a

cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional şi de nivelul pregătirii fiecăruia.

Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice reprezintă modalitatea prin care profesorii pot dobândi noi competenţe profesionale pentru desfăşurarea unui demers didactic de calitate şi asigurarea progresului în carieră. Acest deziderat se poate realiza printr-o participare activă la programe, la stagii de formare profesionalăşi la activităţi de perfecţionare.In educaţie credem că nu trebuie să facem lucruri extraordinare,dar ca fiecare lucru făcut să fie extraordinar.

BIBLIOGRAPHY

1. Angelescu, G., *Auditarea sistemului calităţii,* în Tribuna calităţii, nr. 1-2/2000
2. Bîrzea C. - *Arta şi ştiinţa educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995
3. Branden N. - *Cei şase stâlpi ai respectului de sine,* Colosseum, Iaşi, 1996
4. BratuJ., *Psihologia calităţii la români,* Qmedia, nr.4/1999
5. Cădariu, L. *Introducere în pedagogie,* Editura Mirton, 2005
6. Cristea, C. G., *Managementul lecţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2003
7. Cristea, S., *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei,* Literra Educaţional, 2003
8. Cristea, S., *Curriculum pedagogic,* E.D.P., Bucureşti, 2006.
9. Cucoş - *Pedagogie,* Polirom Iaşi, 2000
10. Dragu, A.,Cristea, S., Psihologie şi pedagogie şcolară, Ovidius University Press, Constanţa, 2003
11. Fiegenbaum, *A.N.,Tendinţe ale calităţii în noul mileniu,* în Tribuna calităţii, nr. 2/2002;
12. Lubudici, M., Stanciu, I, *Calitatea serviciilor educaţionale,* Sesiunea ştiinţifică UCDC, 2003
13. Ministerul Educaţiei şi Cercetării - *Asigurarea calităţii în educaţie - documente privind evaluarea instituţională a unităţilor/instituţiilor din învăţământul preuniversitar,* Ed. Şcoala Gălăţeană, 2005
14. Stoica, A - *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică,* Humanitas educaţional, Bucureşti, 2003
15. Stanciu, I., *Managementul calităţii totale,* Cartea Universitară, Bucureşti, 2003
16. Stanciu, I., *Calitatea produselor şi serviciilor în perspectiva integrării României în Uniunea Europeană,* în Qmedia, nr.2 — 3/2002
17. Smith, Alistair, *Accelerated Learning in Practice,* NetWork Educaţional press, Stafford, UK, 1998
18. Teodora, T., *Asigurarea calităţii. îndrumar metodologic,* voi I, Tribuna economică, Bucureşti, 1993;
19. Zlate, Mielu - *Leadership şi management,* Iaşi, Editura Polirom, 2004
20. Vodă, V. Gh., *Din gândirea lui Deming,* în Tribuna calităţii, nr 10-12/1999

EXPLORING THE INFLUENCE OF THE TIME SPENT ONLINE ON STUDENTS' WELLBEING AND CREATIVITY

Ioan Susnea, Simona Mirela Susnea
Prof. PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați, Psychologist, CJRAE Galați

Abstract: The COVID-19 pandemic brought major disruptions at the social, economic, and psychological levels around the world. Since many schools moved from classroom-based to online education for extended periods of time, questions arose about the long-term impact of this crisis on the overall quality of the education, from the perspectives of the wellbeing of the students and teachers, and of the educational outcomes. In this study, we assume that the time spent online can be used as a measure of the changes occurred in the structure of daily life activities during the pandemic and investigate the influence of this variable on the wellbeing of the students. Also, considering the fact that the creativity is an important educational outcome, we explore the connection between the wellbeing and the creativity of the sudents. Our experiment was conducted in April, 2021, during the lockdown in Romania, when all the educational activities were carried out online, and involved a number of 98 students aged 14 to 21 years. Contrary to the common perception, our study found that the increased time spent online did not have a negative impact on the wellbeing of the subjects. This is, probably, due to the fact that all the participants in the experiment used to spend a considerable amount of time online before the lockdown. We also found that the creativity of the students is not directly influenced by the time spent online, but there are some interesting corelates between the students' wellbeing and certain factors of creativity.

Keywords: online education; wellbeing; creativity; educational outcomes; COVID-19 pandemic crisis.

1. Introducere

1.1 Contextul și obiectivele prezentului studiu

Trecerea forțată la educație online în contextul măsurilor de combatere a pademiei de COVID-19 a generat îngrijorări în legatură cu scăderea calității actului educațional (Daniel, 2020) și cu deteriorarea stării de bine (wellbeing) a elevilor și profesorilor (Kecojevic et al., 2020). Pe de altă parte, există studii care demonstrează existența unei corelații între starea de bine și creativitate (Drake, 2019; Lomas, 2016; Conner et al., 2018).

Intrucât creativitatea este considerată o competentă esențială pentru secolul 21 (Tikhomirov et al., 2015) fiind în același timp și un prețios instrument de adaptare față de incertitudinile viitorului (Susnea et al, 2014), iar starea de bine este, potrivit (Helliwell & Putnam, 2004), "the ultimate dependent variable in social science", explorarea acestora dintr-o perspectivă educațională nu este lipsită de interes.

În acest context, obiectivele prezentului studiu au fost urmatoarele:

O1. Obținerea unei imagini descriptive detaliate privind cuantumul și calitatea timpului petrecut online de elevi si studenti;

O2. Să răspundă la întrebarea dacă tranziția bruscă la educația online a produs efecte detectabile asupra stării de bine și a creativității elevilor și studenților.

Ipotezele pe care ne-am propus să le verificăm în acest studiu pot fi formulate astfel:

H1. Există o corelație semnificativă între timpul petrecut online și starea de bine a adolescenților.

H2. Există corelații semnificative între componentele stării de bine și factori ai creativității.

1.2 Delimitări conceptuale

Deşi conceptul de **stare de bine** (wellbeing) este studiat intens de multă vreme – o primă tentativă de definire apare in Etica lui Aristotel, care introduce termenul "eudaimonia", definit ca o stare de excelența a împlinirii umane – literatura mai recentă abundă de studii pe marginea unor concepte înrudite, cum sunt: fericirea (happiness), înflorirea personală (flourishing), sau bunăstarea (thriving) (vezi Keyes, 2010; Disabato et al., 2016).

În acest studiu, vom folosi două din cele mai răspândite perspective teoretice asupra stării de bine, care au in vedere:

- Starea de bine subiectivă, definită pe baza principiului hedonist al căutării fericirii/plăcerii în viață, constituită din două componente: (a) evaluarea satisfacției cu privire la viața personală şi (b) echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depăşeşte nivelul de afect negativ în viaţa individului (Andrews & Withey, 1976; Campbell et al., 1976; Diener & Emmons, 1984).
- Starea de bine psihologică – un concept mai apropiat de perspectiva eudaimonică în sensul că starea de bine este mai puțin o "*stare*", cât o *tendință de evoluție individuală* într-un context social. Ryff (1989) a propus un model al stării de bine ce afirmă că starea de bine psihologică e construită pe urmatorii 6 piloni: autonomie, dezvoltare personala, relații pozitive cu ceilalți, sens în viață, controlul mediului si autoacceptarea. Modelul propus a fost studiat şi validat de mulți alți cercetători (Antonelli & Cucconi, 1998; Lindfors et al., 2006; Van Dierendonck, 2004).

Deşi aceste definiții vizează în special adulții, mai mulți cercetători au pus în evidență valabilitatea lor în autoevaluarea stării de bine la copii (Amerijckx & Humblet, 2014; Ben-Arieh et al., 2014; Huebner, 2014). Variante prescurtate ale scalei lui Ryff, adaptate pentru adolescenți au fost propuse în (Loera-Malvaez et al., 2017) si (Viejo et al., 2018). Acestea au patru subscale ce vizează următoarele dimensiuni ale stării de bine: autoacceptare, relații pozitive cu ceilalți, autonomie și dezvoltare personală.

Numeroase alte studii au demonstrat legătura dintre starea de bine subiectivă și sănătatea fizică (Kyriopoulos, et al., 2018), productivitatea muncii (Hafner et al., 2015), succesul (Erdogan et al., 2012), satisfacția muncii (Song et al., 2020), performanța profesională și absenteismul la locul de munca (Man, M. & Ticu, C., 2015). Pe ansamblu, starea de bine ridicată e importantă pentru sănătate și performanța la locul de muncă, oricare ar fi acela.

Creativitatea a fost definită ca abilitatea de a genera idei care sunt în același timp originale și folositoare **(**Runco & Jaeger, 2012**).** Creativitatea individuală este rezultatul conlucrării mai multor factori: cognitivi, emoționali, motivaționali și de mediu (Prabhu et al., 2008).

Procesul creativ este văzut ca o alternanță a doua tipuri de gândire: gândire divergentă, care generează cât mai multe idei, urmată de o gândire critică sau convergentă, care selectează progresiv soluția cea mai bună. Procesul creativ poate fi descris prin *Fluență* (abilitatea de a produce un număr mare de idei), *Originalitate* (ideile produse trebuie să fie noi, necunoscute anterior, bazate pe asocieri cu probabilitate redusă), *Flexibilitate* (capacitatea de a examina problema din mai multe perspective) și *Elaborare* (capacitatea de furniza detalii în legatură cu ideile propuse) (Guilford, 1966).

Există studii care sugerează că există o legatură strânsă între creativitate și starea de bine (Tang et al., 2021; Conner et al., 2018), dar relațiile de cauzalitate între acestea sunt încă insuficient elucidate: sunt indicii că angajarea în activități creative influențează pozitiv starea de bine a subiecților, dar nu este clar în ce masură starea de bine este un factor determinant al creativității.

In privința conexiunilor între creativitate și starea de bine la copii (Carson, et al., 1994) au pus in evidență relația dintre răspunsul copiilor la stress și abilitățile lor de coping (doi indicatori ai stării de bine) cu gândirea creativă. Ei au gasit o corelație puternică între

abilitățile de coping și trăsături ale procesului creativ precum flexibilitatea, fluența si originalitatea. Un review al principalelor rezultate înregistrate în studiul corelațiilor între creativitate și starea de bine la copii este disponibil în (Cellume et al., 2017).

2. Metodologie

Studiul de față este un unul descriptiv-corelational.

Participanți

Cercetarea a implicat un număr de 98 de participanți cu vârste între 14 și 21 de ani, dintre care 61 de elevi de clasa a VIII-a de la o scoală gimnazială din orasul Galați (62%) și 37 de studenți în anul III ai Facultății de Automatică, Calculatoare, Inginerie Electrică și Electronică din Universitatea Dunărea de Jos din Galați (38%). Din totalul respondenților, 49% au fost fete și 51 % băieți. Studiul a avut loc în aprilie 2021, perioadă în care toți cei implicați au participat la cursuri exclusiv online.

Colectarea datelor s-a facut în întregime online, folosind Google forms.

Instrumente folosite

Pentru analiza descriptivă a cuantumului și calității timpului petrecut online de elevi și studenți am aplicat un chestionar cu 3 intrebări:

1. *Cât timp petreci zilnic în mod obișnuit conectat la internet (indiferent de tipul de dispozitiv folosit smartphone, laptop, tabletă sau smart-TV)?*
2. *Cât timp petreci zilnic în medie în fața ecranului pentru una sau mai multe din următoarele activitați: a comunica cu prietenii și familia (whatsapp, Instagram, Facebook, email, alte aplicații), a vizualiza postările prietenilor, cunoscuților, familiei, a posta pe social media, a citi știrile, a te juca, a face plăți sau cumpărături online, a asculta muzică, a asculta/viziona podcasturi/videoclipuri factuale, a te documenta pentru sarcini școlare?*
3. *Cât timp petreci zilnic în medie în fața ecranului pentru una sau mai multe din următoarele activități: a scrie un jurnal, blog personal, un site web, a edita/crea videoclipuri/conținut media, a crea aplicații mobile, artă digitală (fotografii, grafică, etc), a te documenta pe diferite teme de interes ce țin de pasiunile tale?*

Intrebarile 2 si 3 au fost incluse pentru a evidenția calitatea (activ/pasiv) timpului petrecut online – activități cum ar fi urmărirea postărilor pe rețelele sociale, a știrilor etc., definesc un mod "pasiv" de a petrece timpul, iar activitati de genul crearea și actualizarea unui blog personal, a unei pagini web, sau documentarea pe o temă de interes personal indică un mod "activ" de folosire a timpului.

Pentru măsurarea creativității am folosit scala RIBS (Runco Ideational Behavior Scale) - Scala Comportamentelor Ideatice a lui Runco (Runco et al., 2001). În acest test, creativitatea este abordată din perspectiva procesului creativ. Ideile noi, originale sunt văzute ca rezultate ale unui „comportament ideativ" specific.

Scala are 23 de itemi structurați pe doi factori: deschiderea către divergență, care are ca rezultat obținerea de noi combinații de idei și tendința catre închidere prematură, care inhibă creativitatea. În studiul de față, am folosit o versiune în limba română, tradusă în acest scop, pentru care am calculat coeficienții Cronbach alpha la nivelul fiecărei subscale și am obținut valori de 0.82, respectiv 0.81.

Pentru evaluarea stării de bine psihologice a fost folosită scala BSPWB-A (Brief Psychological Well-Being Scale for Adolescents), o variantă prescurtată a scalei Riff, adaptată pentru adolescenți de Carmen Viejo et al. (2018). Această versiune are 20 de itemi grupați în patru subscale, ce vizează următoarele domenii: autoacceptare, relații pozitive cu ceilalți, autonomie și dezvoltare personală.

Participanții trebuie să evalueze pe o scală Likert de la 1 la 6 în ce măsură sunt de acord cu afirmații de genul: "*Când mă uit la viața mea, sunt mulțumit de modul în care au decurs lucrurile până acum.", "Cred că toate experiențele pe care le trăim sunt o oportunitate de a crește și de a deveni o persoană mai bună.", "Stiu că pot avea încredere în*

prietenii mei şi ei ştiu că pot avea încredere în mine.", "Când întâmpin dificultăţi sau când sunt nemulţumit de ceva din viaţa mea, încerc să găsesc o cale să schimb lucrurile şi să avansez."etc).

Pentru versiunea în limba română a acestei scale, am calculat coeficientii Cronbach alpha. Valorile obtinute sunt trecute in Tabelul 1.

Tabelul 1. Valorile Cronbach alpha pentru varianta tradusă în limba română a scalei BSPWB-A

Versiunea în limba română a scalei BSPWB-A	Coeficient Alpha Cronbach
Autoacceptare	0.85
Relaţii pozitive cu alţii	0.61
Autonomie	0.85
Dezvoltare personala	0.76

În scopul evaluării stării de bine subiective am folosit Australian Unity Wellbeing Index (Cummings, 2003) – o scală cu 8 itemi ce masoară satisfacţia subiecţilor cu privire la diferite aspecte ale vietii lor: sănătate, condiţiile de locuit, realizările personale, siguranţa personală, aderenţa la diverse grupuri sociale, sentimentul de siguranţă cu privire la viitor, calitatea relaţiilor interpersonale. Scorul mediu la această scală indică nivelul stării de bine subiective. Pentru versiunea în limba română folosită în acest studiu, am obţinut o valoare a coeficientului Cronbach alpha de 0.85.

Rezultate

1. În privinţa timpului petrecut online la nivelul întregului grup, rezultatele sunt prezentate in fig. 1.

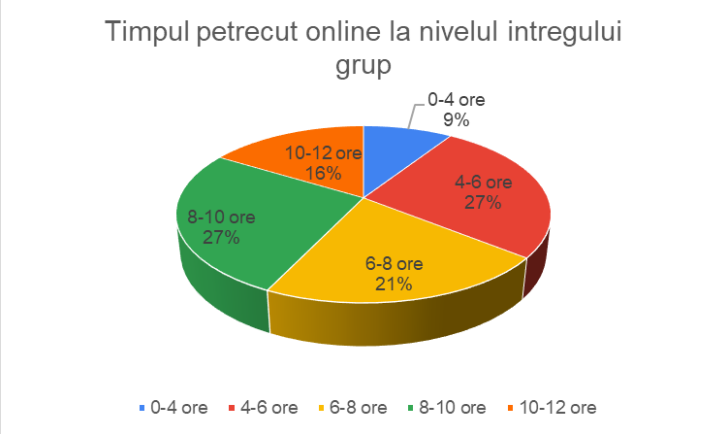


Figura 1. Timpul petrecut zilnic online. Rezultate la nivelul întregului grup

Rezultatele defalcate pe grupe de elevi şi studenţi sunt prezentate in figura 2.

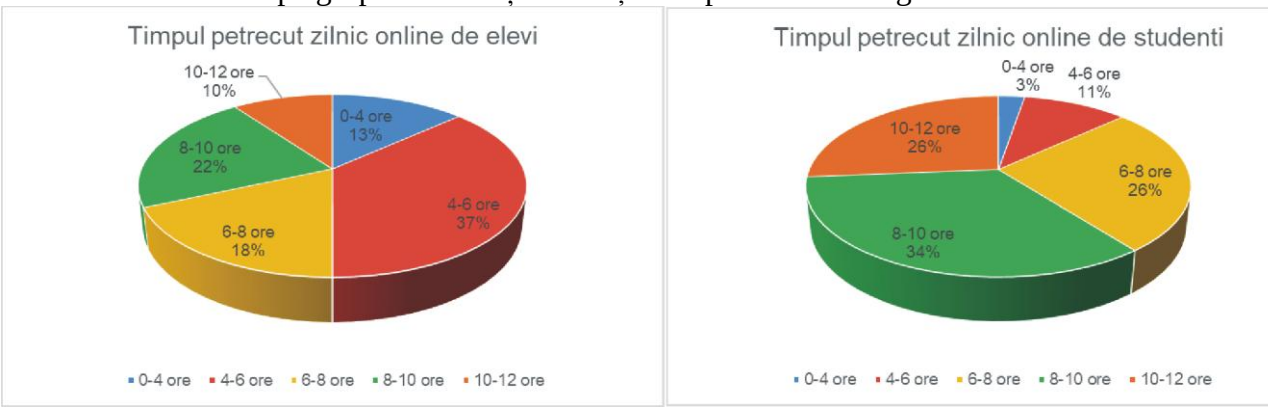
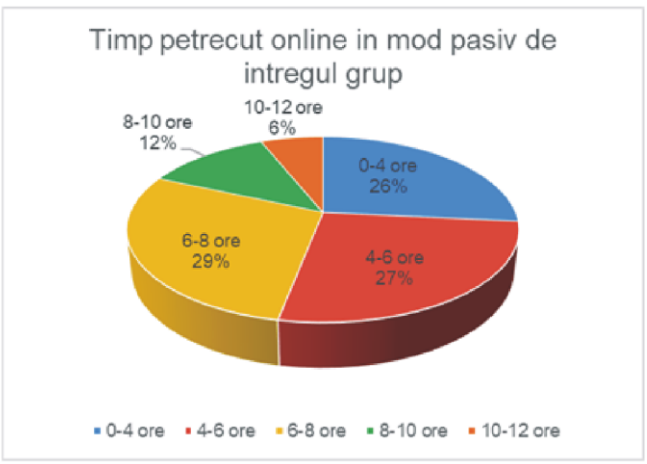


Figura 2. Timpul petrecut zilnic online. Rezultate defalcate pe grupe de elevi şi studenţi

Rezultatele care vizează calitatea timpului petrecut online pentru întregul grup, elevi şi studenţi sunt prezentate in figurile 3, 4 si 5.



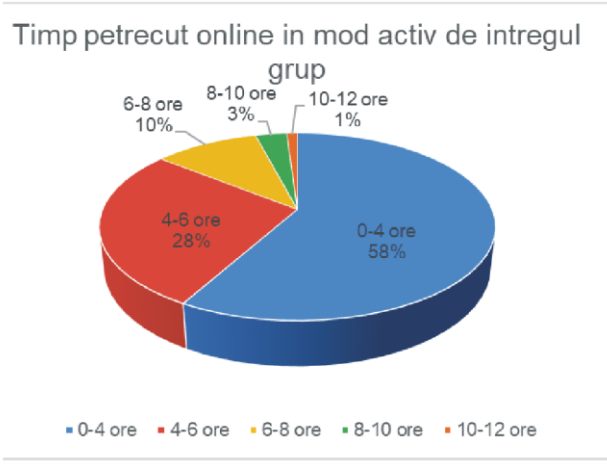
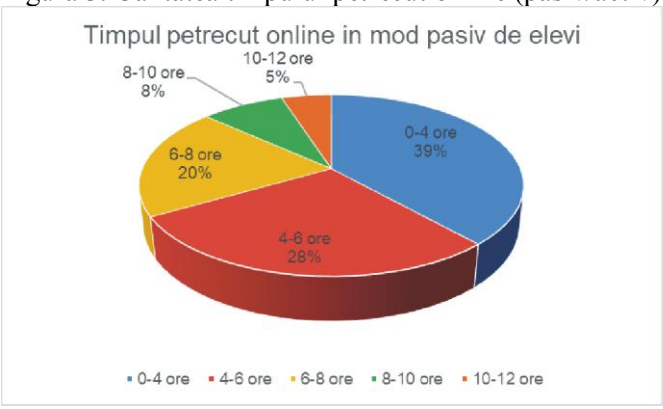


Figura 3. Calitatea timpului petrecut online (pasiv/activ) la nivelul întregului grup



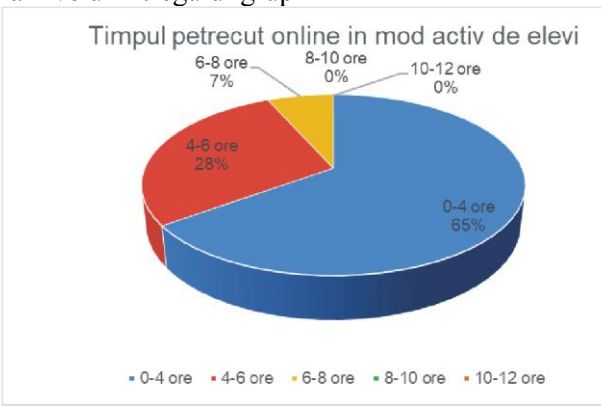
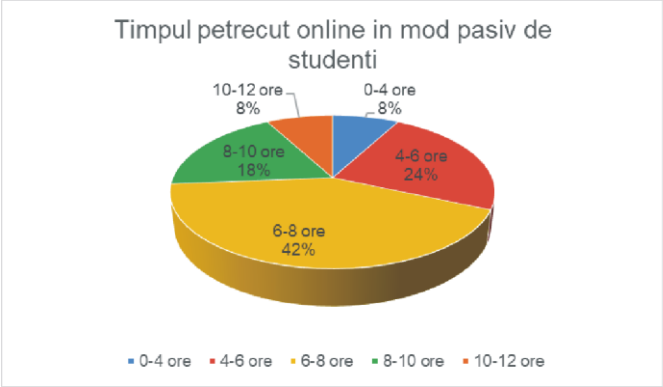


Figura 4. Calitatea timpului petrecut online (pasiv/activ) de elevi



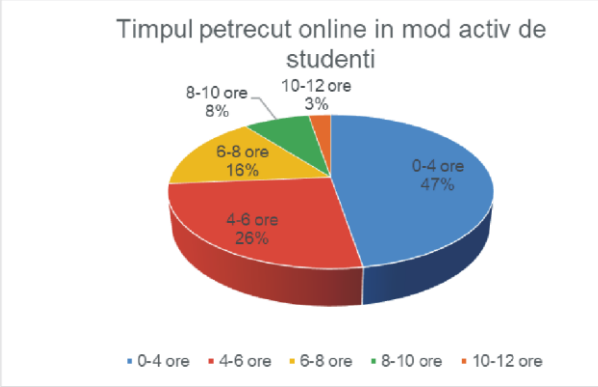


Figura 5. Calitatea timpului petrecut online (activ/pasiv) de studenți

Valorile medii ale timpului petrecut online în mod activ sau pasiv sunt trecute in tabelul 2.

Tabelul 2. Valori medii ale timpului petrecut online in mod activ/pasiv de elevi şi studenți

	Timp mediu online activ (ore/zi)	Timp mediu online pasiv (ore/zi)
Elevi	3.18	4.88
Studenti	4.36	5.57

Se poate observa tendința de a petrece foarte mult timp online în mod pasiv atat la elevi cât şi la studenți, respectiv: 60% din timp (4.88 ore/zi) la elevi şi 56% (5.57 ore/zi) la studenți.

2. Rezultatele măsurătorilor privind starea de bine psihologică ți subiectivă sunt prezentate în tabelul 3. Nu am identificat corelații între timpul petrecut online și starea de bine, indiferent de modul (activ/pasiv) în care este petrecut timpul.

Tabelul 3. Valori medii ale indicelui de stare de bine phihologică și subiectivă

	Starea de bine psihologică (maxim posibil 120 puncte)	Starea de bine subiectivă (maxim posibil 80 puncte)
Elevi	86.71/72%	67.8/84%
Studenți	85.50/71%	63.2/79%
Întregul grup	86.24/71.8%	66.05/82.5%

3. Rezultatele testului de creativitate RIBS sunt prezentate în tabelul 4. Contrar așteptărilor, nu am identificat corelații între timpul petrecut online *în mod activ* și factorul deschidere către divergență al scalei RIBS. Așadar *ipoteza H1 este infirmată integral*: nici cuantumul, nici calitatea (activ/pasiv) timpului petrecut online nu par a influența starea de bine și creativitatea elevilor și studenților.

Tabelul 3. Rezultatele măsurătorilor bazate pe scala RIBS pentru creativitate

	Factorul RIBS F1 deschidere către divergență	Factorul RIBS F2 Tendința către închidere prematură
Media (N=98)	62.31	19.72
Deviația standard	8.81	5.57

4. În ceea ce privește relația dintre starea de bine și creativitate s-au obținut următoarele rezultate pentru eșantionul studiat:

a. Deschiderea către divergență (M=62.13, SD=8.81), primul factor măsurat de scala RIBS este corelată cu urmatorii factori ai scalei Stării de bine subiective : Autoacceptarea (M=20.54, SD=4.26), r=0.329 (p<0.01) si Dezvoltarea personala (M=20.55, SD=3.22), r=0.579 (p<0.01)

b. Tendința către închidere prematură (M=19.72, SD=5.57), cel de al doilea factor al scalei RIBS este invers corelată cu Autoacceptarea, r=-0.252 (p<0.05) si cu Autonomia (M=22.10, SD=7.49), r=-0.567 (p<0.01)

c. De asemenea, deschiderea către divergență este corelată pozitiv și cu indicele stării de bine (M=66.17, SD=9.98), r=0.274 (p<0.01)

Discuții

Studiul de față infirmă ipoteza că timpul petrecut online îi afectează negativ pe elevi și studenți, cel putin din perspectiva stării de bine și a creativității. Explicația rezidă, probabil, în faptul ca populația de vârstă adolescentă petrecea deja foarte mult timp în mediul online încă dinainte de pandemie, tinerii fiind deja adaptați și familiarizați cu acest mediu.

Eventualele efecte negative pe termen lung ale educației online nu sunt cauzate de creșterea timpului petrecut online, ci sunt, probabil, datorate altor factori. Valorile relativ mari ale indicilor stării de bine înregistrate atât la elevi cât și la studenți, par sa confirme concluziile unui studiu anterior (Lee & Yoo, 2015), care sugerează că starea de bine a copiilor este mai puțin dependentă de factori materiali sau economici și depinde mai mult de calitatea relațiilor cu mediul apropiat (familie, prieteni).

De asemenea, creșterea timpului petrecut online în mod activ nu este corelata cu un scor mai bun la testul de creativitate.

Corelațiile semnificative înregistrate între starea de bine subiectivă și componente ale creativității (deschiderea către divergență) și între componentele stării de bine psihologice (autoacceptarea și dezvoltarea personală) și deschiderea către divergență confirmă cercetări anterioare (Tang et al., 2021; Conner et al., 2018).

Din perspectiva educatorilor, o mai mare atenție pentru asigurarea stării de bine a elevilor în școala ar putea contribui la eficientizarea actului educativ și ar stimula creativitatea elevilor.

Principalele limitări ale studiului de față derivă din lipsa de omogenitate a eșantionului de participanți, având în vedere diferența de vârstă între cele două grupe (elevi de 14-16 ani și studenți de 19-21 ani). Indexul stării de bine subiective, care cuprinde itemi ce implică evaluarea unor aspecte precum condițiile de locuit, starea de sănătate, relațiile din comunitate, nivelul de siguranță, poate nu este cel mai indicat instrument de evaluare a stării de bine în cazul unor adolescenți de 14 ani.

În continuarea cercetărilor privind efectul tehnologiilor digitate asupra creativității, ne propunem să investigăm dacă anumite abilități de folosire a tehnologiilor digitale, sau capacitatea de a folosi anumite resurse disponibile online pot avea o influență pozitivă asupra creativității în context educațional.

De asemenea, este interesant de explorat măsura în care starea de bine în școala influentează performanța scolară și modalitățile prin care educația fprmală poate asimila tehnici si metode destinate să influențeze pozitiv starea de bine, performanța și creativitatea elevilor.

BIBLIOGRAPHY

Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children & Society*, *28*(5), 404-415.

Andrews, F. M, and Withey, S. B. (1976) *Social Indicators of Well-being: Americans' Perceptions of Life Quality.* New York, Plenum.

Antonelli E, Cucconi L. (1998). Effects of retirement on psychological wellbeing, the self-concept, and self-esteem. *Ricerche Di Psicologia*. 22 (3): 27-55 (in Italian).

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child well-being*, *1*, 1-27.

Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.

Carson, D. K., Bittner, M. T., Cameron, B. R., Brown, D. M., & Meyer, S. S. (1994). Creative thinking as a predictor of school-aged children's stress responses and coping abilities. *Creativity Research Journal*, *7*(2), 145-158.

Conner, T. S., DeYoung, C. G., & Silvia, P. J. (2018). Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(2), 181–189. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049

Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social indicators research*, *64*(2), 159-190.

Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of personality and social psychology*, *47*(5), 1105.

Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological assessment*, *28*(5), 471.

Drake, J. E. (2019). Examining the psychological and psychophysiological benefits of drawing over one month. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *13*(3), 338–347. https://doi.org/10.1037/aca0000179.

Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., & Mansfield, L. R. (2012). Whistle while you work: A review of the life satisfaction literature. *Journal of management*, *38*(4), 1038-1083.

Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into practice*, *5*(4), 185-189.

Hafner, M., van Stolk, C., Saunders, C., Krapels, J., & Baruch, B. (2015). Health, wellbeing and productivity in the workplace. *A Britain's Healthiest Company summary report" RAND Corporation Report, Available online: https://www. rand. org/pubs/research_reports/RR1084. html*. Accessed on November 12, 2021.

Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well–being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1435-1446.

Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. *Handbook of child well-being*, *2*, 797-819.

Keyes, C. L. (2010). Flourishing. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, Wiley Online Library

Kecojevic, A., Basch, C. H., Sullivan, M., & Davi, N. K. (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study. *PloS one*, *15*(9), e0239696.

Kyriopoulos, I., Athanasakis, K., & Kyriopoulos, J. (2018). Are happy people healthier? An instrumental variable approach using data from Greece. *J Epidemiol Community Health*, *72*(12), 1153-1161.

Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, *8*(1), 151–175. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z

Lindfors, P., Berntsson, L., & Lundberg, U. (2006). Factor structure of Ryff's psychological well-being scales in Swedish female and male white-collar workers. *Personality and individual differences*, *40*(6), 1213-1222.

Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., & Bonilla-Muñoz, M. P. (2017). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, *41*(3-4), 90-97.

Lomas, T. (2016). Positive Art: Artistic Expression and Appreciation as an Exemplary Vehicle for Flourishing. *Review of General Psychology*, *20*(2), 171–182. https://doi.org/10.1037/gpr0000073

Man, M., & Ticu, C. (2015). Subjective well-being and professional performance. *Land Forces Academy Review*, *20*(2), 211.

Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, *20*(1), 53-66.

Runco, M. A., Plucker, J. A., & Lim, W. (2001). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 393-400.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, *24*(1), 92-96.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, *26*(1), 3-31.

Susnea, I., Pecheanu, E., Tudorie, C., & Cocu, A. (2014). The education for creativity–the only student's tool for coping with the uncertainties of the future. In *MAC ETEL 2014–International Conference on Education, Teaching and e-Learning, Prague, Oct*.

Tang, M., Hofreiter, S., Reiter-Palmon, R., Bai, X., & Murugavel, V. (2021). Creativity as a Means to Well-Being in Times of COVID-19 Pandemic: Results of a Cross-Cultural Study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 265.

Tikhomirov, V., Dneprovskaya, N., & Yankovskaya, E. (2015). Three dimensions of smart education. In *Smart Education and Smart e-Learning* (pp. 47-56). Springer, Cham.

Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and individual differences*, *36*(3), 629-643.

Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International journal of environmental research and public health*, *15*(10), 2325.

EDUCATION-FUTURE WORK SKILLS FOR AGILE AND DIGITAL WORK

Camelia Stanciu, Sorina-Mihaela Bălan
Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș, Lecturer, PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș

Abstract: Technological exposure in recent years has led to changes in the work environment. Employees need more than ever to prepare for future work. The Erasmus + Project "Future Work - how to equip trainers with competencies to provide learners with skills for agile and digital work" focuses on future skills, which are essential for tomorrow's employees. The project consortium, made up of partners from Romania, Austria, Poland, Italy, Cyprus and Portugal conducted a survey among trainers to define missing digital skills, using the SELFIE Tool - developed by the European Union. Two studies were conducted: in the first, 87 teachers / trainers from all 6 states were included and in the second study, 26 educational leaders, 256 teachers and 1,061 pupils / students from Romania and Italy were included. Following the data analysis, two work tools were developed - IO1 - a Future Work manual and a Toolbox for trainers and IO2 - a mobile application for learners. In the context in which everyone was affected by the COVID 19 pandemic, we can say that the project adds value to digital education and future work.

Keywords: Future Work, Education, Digital skills

1. Context

Technological exposure in recent years has led to changes in working environments. More than ever, employees need to prepare for future jobs. Digital innovation continues to change the world, with companies facing the challenge of remaining at the forefront of the market, especially in Europe, in competition with markets in the Americas and Asia. The threats and opportunities that come with this context of change lead to the creation of more efficient and smarter businesses, and employees play a crucial role in the success of the organization.

Many argue that flexibility helps organizations get more out of their employees and teams; more flexible working conditions are provided to help employees maintain a work-life balance; some even implement the concept of "agile work" which allows all staff to work wherever and whenever they want, with the help of the most advanced technologies.

Ersmus + Future Work project[1] , coordinated by "Dimitrie Cantemir" University of Targu Mureș, focuses on future skills, which are essential for tomorrow's employees. The project consortium, made up of partners from Romania, Austria, Poland, Italy, Cyprus and Portugal , aimed to analyze the lack of digital skills of trainers and beneficiaries using the European SELFIE tool which is based on the Framework for digitally competent educational organizations (Digcomorg) developed by the European Commission.

According to the European Commission (Digital Education Plan, Action 2 SELFIE Tool, 2018) only 20-25% of students are educated by teachers who are confident in the use of technology. Education strategies can have an impact on the EU's education and training systems, so that they are aligned with the needs and opportunities of the labor market. The

[1] The Erasmus + Future Work project - how to equip trainers with skills to provide learners with skills for agile and digital work, n ° 2019-1-RO01-KA202-063343 is co-financed by the European Union.

aim is to create closer links between organizations and the community with a view to acquiring future skills.

2. Study methodology

Within the Erasmus + Future Work project, the consortium of the six partners applied the SELFIE tool, thus carrying out two studies: in the first, 87 teachers / trainers from all 6 states were included and in the second study, 26 educational leaders were included. , 256 teachers and 1061 pupils / students from Romania and Italy.

SELFIE is an online tool that allows educational organizations to reflect on how digital technologies are used for teaching and learning. The opinions of school managers, teachers and students are collected, and this information is presented in an interactive format that helps identify strengths and weaknesses in the organization. The instrument does not measure or compare the knowledge or skills of leaders, teachers or students, nor does it evaluate or compare organizations. The term *"digital technology"* is defined herein as " *any digital content, media, service, device or platform that is used for teaching and learning"* . SELFIE is designed to ensure the protection of personal data, privacy and copyright. Legislation and all answers are Respondents remain anonymous and cannot be identified.

The questions are organized into six thematic areas. The answers are made by selecting an option from a five-point scale. Each entry is given an effective practical statement, equivalent to a rating of five.

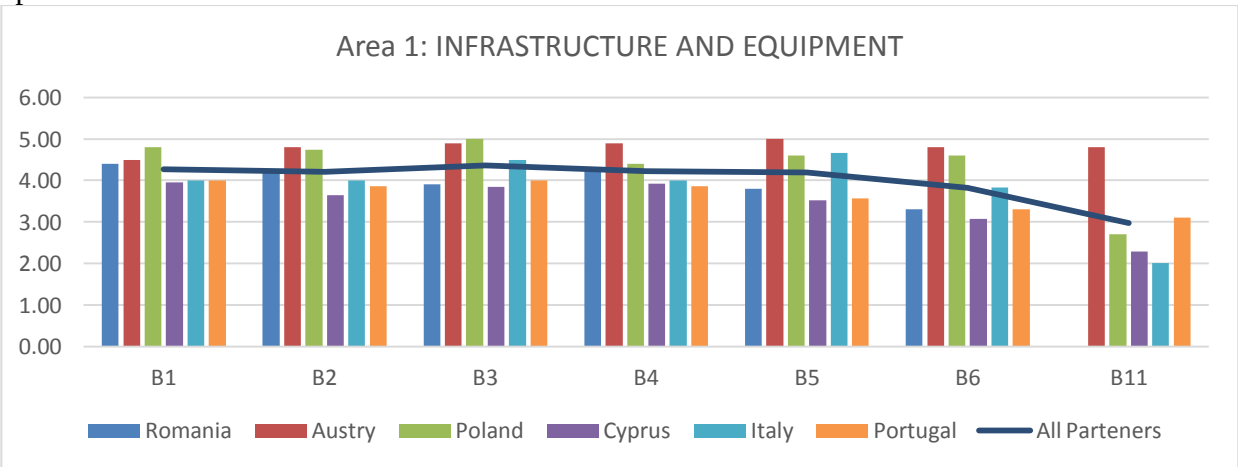
3. The results of the study

3.1 Infrastructure and equipment

The consortium's organizations have an *extensive, reliable and secure digital infrastructure* that facilitates innovative teaching and learning. There is classroom equipment, software, internet connection, access to appropriate learning resources and programmers. Digital teaching devices such as whiteboards, video projectors, laptops, tablets, printers, scanners are available. *Digital devices* are functional, up-to-date and responsive to teaching needs. *Internet access and connection* are fast and reliable, and teachers have access to Wi-Fi throughout the unit for teaching. When it comes to *data protection* , security systems such as e-mail scanning and filtering, security of hosted applications, regular vulnerability assessment, encrypted user authentication to ensure the security of staff and student data must be considered.

Educational organizations provide students / students / trainees with devices, laptops or tablets that are appropriate, up-to-date and appropriate to their learning needs.

The database of training providers has a lower average, improving the access of teachers and students to an up-to-date and easy-to-use database with relevant information on internships, apprenticeships or entry-level employment opportunities. database with training providers within the company at a moderate level. See graph 3.1. and table 3.1.Infrastructure and equipment.



Graph 3.1. Infrastructure and equipment. Author: SM Balan

Table 3.1.Infrastructure and equipment. Author: SM Balan

Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
Area 1: INFRASTRUCTURE AND EQUIPMENT									
B1	Infrastructure	Q1	4.40	4.50	4.80	3.96	4.00	4	4.28
B2	Digital devices for teaching	Q2	4.20	4.80	4.73	3.64	4.00	3.86	4.21
B3	Internet access	Q3	3.90	4.90	5.00	3.84	4.50	4	4.36
B4	Technical support	Q4	4.30	4.90	4.40	3.92	4.00	3.86	4.23
B5	Data protection	Q5	3.80	5.00	4.60	3.52	4.67	3.57	4.19
B6	Digital devices for learning	Q6	3.30	4.80	4.60	3.08	3.83	3.3	3.82
B11	Database of in-company training provid	Q7	N/a	4.80	2.70	2.28	2.00	3.11	2.98

3.2. Leadership

This area focused on digital strategies, teacher development strategies, new teaching methods, discussions on the use of technology, partnerships but also the involvement of companies in strategy.

Digital media strategies can be used to develop action plans, a list of priorities as part of a broader strategy or improvement plan. The development of the *strategy with teachers* needs to be improved in some partners. Leaders can involve teachers in developing the digital strategy of the organization, can recommend tools, content, pedagogical approaches and specific objectives. *New ways of teaching* involve the provision of appropriate devices or learning spaces, allowing flexible course programs or the establishment of incentives or rewards. *Discussions on the use of technology* can be enhanced by the systematic exchange of experiences and opinions between teachers, pupils / students and leaders in digital education. *Partnerships* play an important role, one suggestion is to use digital technologies to facilitate the exchange of knowledge with other schools, businesses, cultural institutions or local organizations. The involvement of companies in strategy is also important. The results were summarized in Graph 3.2 and Table 3.2. Leadership 1.

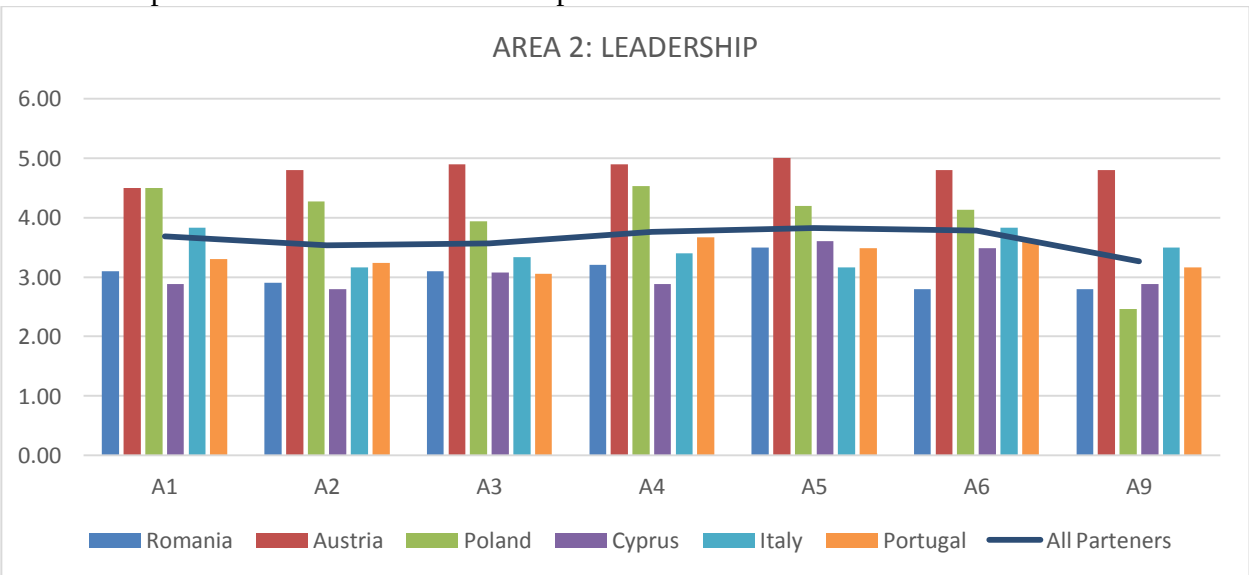


Chart 3.2 Leadership. Author SM Balan

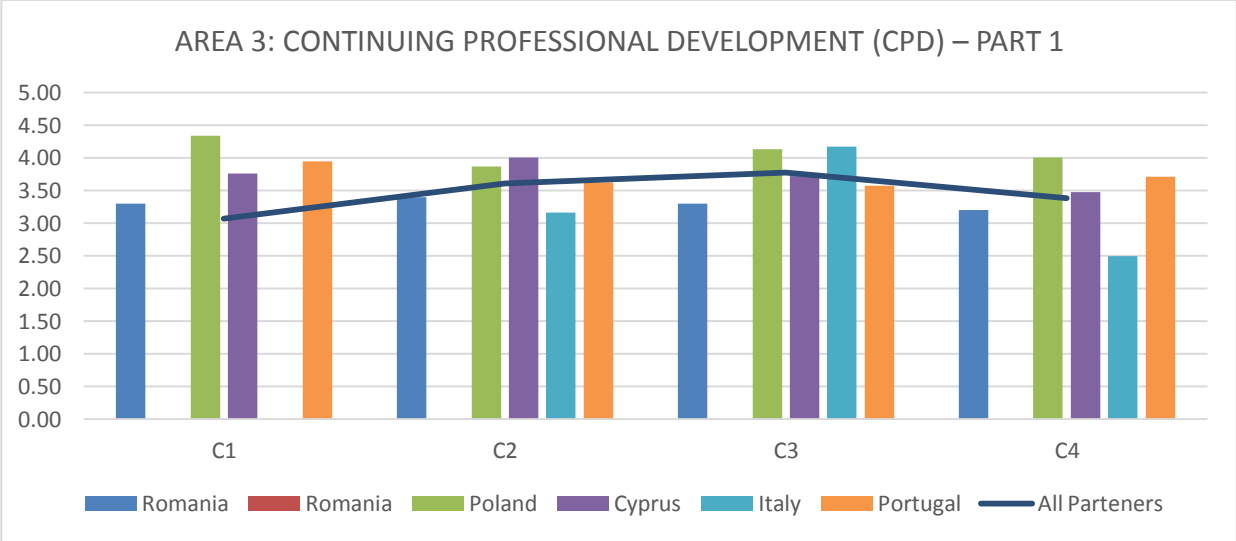
Table 3.2. Leadership. Author: SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE			Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
AREA 2: LEADERSHIP									
A1	Digital strategy	Q8	3.10	4.60	4.50	2.88	3.83	3.3	3.70
A2	Strategy development with teachers	Q9	2.90	4.00	4.27	2.80	3.17	3.24	3.40
A3	New ways of teaching	Q10	3.10	4.40	3.93	3.08	3.33	3.05	3.48
A4	Progress review	Q11	3.20	4.10	4.53	2.88	3.40	3.67	3.63
A5	Discussion on the use of technology	Q12	3.50	4.30	4.20	3.60	3.17	3.48	3.71
A6	Partnerships	Q13	2.80	4.10	4.13	3.48	3.83	3.62	3.66
A9	INVOLVING COMPANIES IN STRA	Q14	2.80	3.40	2.47	2.88	3.50	3.16	3.03

3.3. Continuing Professional Development (CPD)

Regarding the *needs of DPC*, teachers agree that leaders discuss with them the needs of DPC on teaching using digital technologies. Leaders need to implement sound procedures, such as meetings or surveys dedicated to identifying CPD needs, in particular with regard to training on discipline-specific teaching using digital technologies, at individual and institutional level. Leaders provide teachers with good opportunities and appropriate workspaces to share advice and support for teaching digital technology (mentoring, team teaching). Teachers agree that they have opportunities for DPC on the use of digital technologies, specific to the courses taught, they can organize online courses, workshops or mentoring.

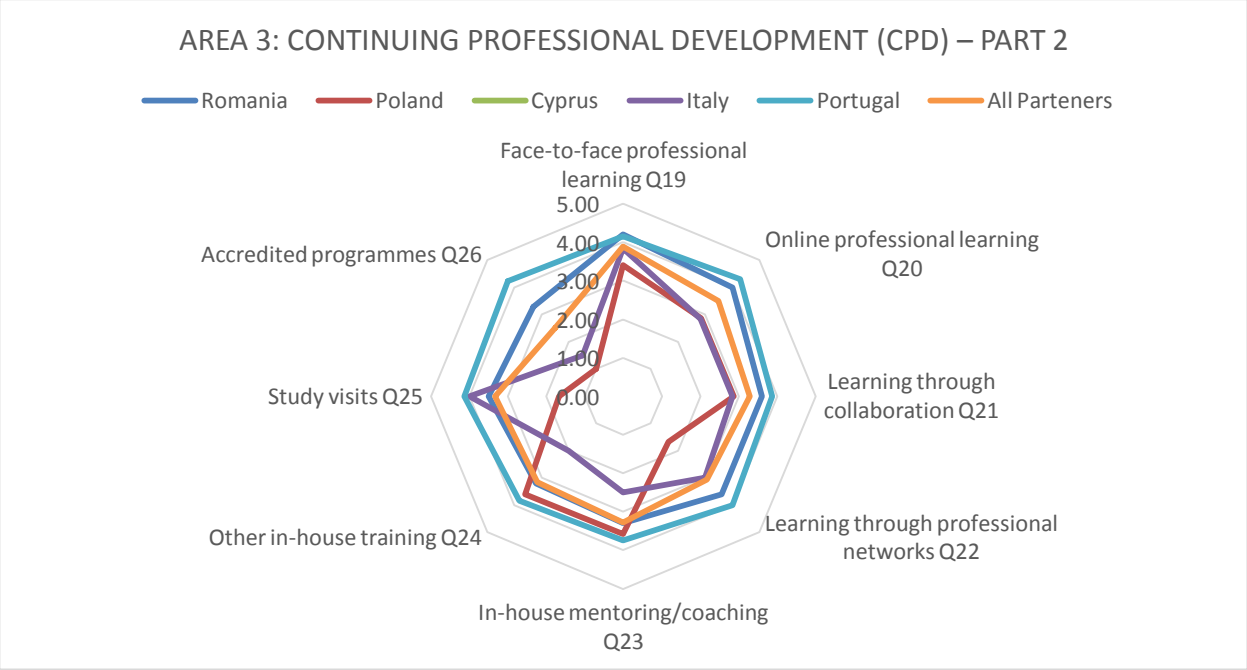
Other teaching opportunities using digital technologies were mentioned, such as: training, teacher meetings, algorithms and computer programming. A number of effective activities were also suggested on the pedagogical use of digital technologies: "Akademia TIK-Nowa Jakość Kształcenia w Gminie Czudec" Rzeszow (PT), checking blogs and listening to podcasts, algorithm, computer programming, GDPR application in digital education, the use of collaboration platforms for students; module development courses for teaching digital skills, etc. See Charts **3.3.1, 3.3.2 and Tables 3.3.1, 3.3.2.**



Graph 3.3.1. Continuous professional development. Author SM Balan

Table 3.3.1. Continuous professional development . Author: SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE			Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
AREA 3: CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD) – PART 1									
C1	CPD needs	Q15	3.30	4.30	4.33	3.76	0.00	3.95	3.27
C2	Participation in CPD	Q16	3.40	4.30	3.87	4.00	3.17	3.62	3.73
C3	Sharing experiences	Q17	3.30	4.90	4.13	3.72	4.17	3.57	3.97
C4	CPD opportunities	Q18	3.20	3.60	4.00	3.48	2.50	3.71	3.42



Graph 3.3.2. Continuous professional development. Author SM Balan

Table 3.3.2. Continuous professional development . Author: SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE		Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item		P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
AREA 3: CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD) – PART 2								
Face-to-face professional learning	Q19	4.20		3.40		3.83	4.15	3.90
Online professional learning	Q20	4.00		2.87		2.83	4.29	3.50
Learning through collaboration	Q21	3.60		2.87		2.83	3.86	3.29
Learning through professional networks	Q22	3.60		1.67		3.00	4	3.07
In-house mentoring/coaching	Q23	3.30		3.57		2.50	3.75	3.28
Other in-house training	Q24	3.20		3.60		2.00	3.83	3.16
Study visits	Q25	3.50		1.67		4.00	4.14	3.33
Accredited programmes	Q26	3.30		1.00		1.50	4.24	2.51
Other CPD opportunities	Q27							
Examples of effective CPD activity	Q28							

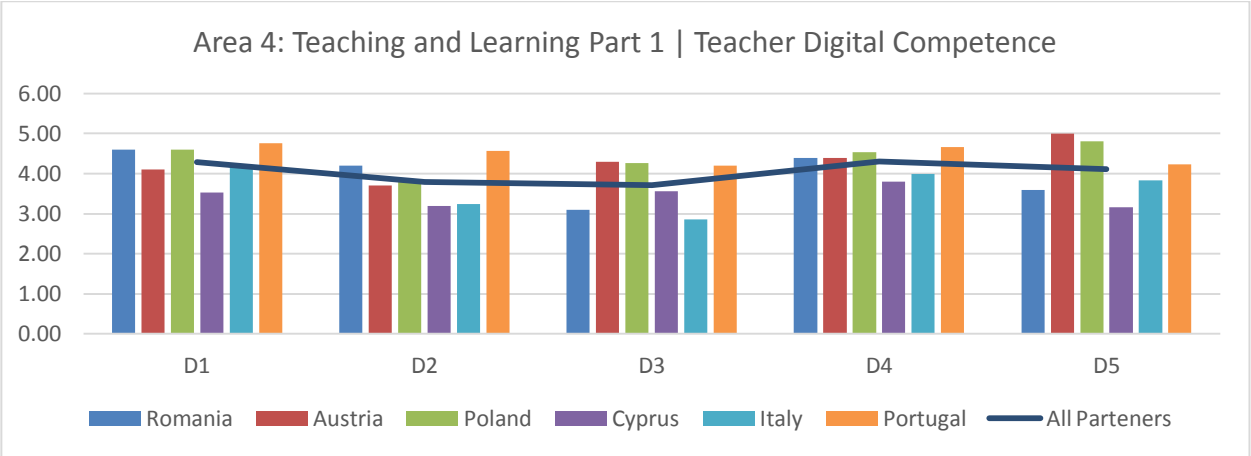
3. 4. Teaching and learning. Teacher's digital skills

Most teachers agree to search online for digital educational questionnaires, games, lesson plans, simulations, mind maps, texts, pictures, audio, video, or software.

Creating Digital Resources - Teachers agree that they are creating digital resources to support teaching. It is suggested to create a variety of teaching resources such as mind maps, slide shows, videos or tests and online quizzes, including presentations or filmmaking.

The use of virtual learning environments with students is moderate. Teachers are encouraged to use digital technologies, such as content management systems, blogs, wikis, or social media platforms, that allow students to access, create, and share content online. You have to be careful in the context of COVID 19!

Related to keeping data safe, teachers referred to the use of digital technologies for communication in schools. Partners should focus on using effective security methods (such as strong passwords, antivirus software, encryption, or offline backup) to manage or transfer sensitive data, such as student names and addresses, or exam results. See **Figure 3.4.1 and Table 3.4.1.**



Graph 3.4.1. Teaching and learning. Teacher's digital completions. Author SM Balan

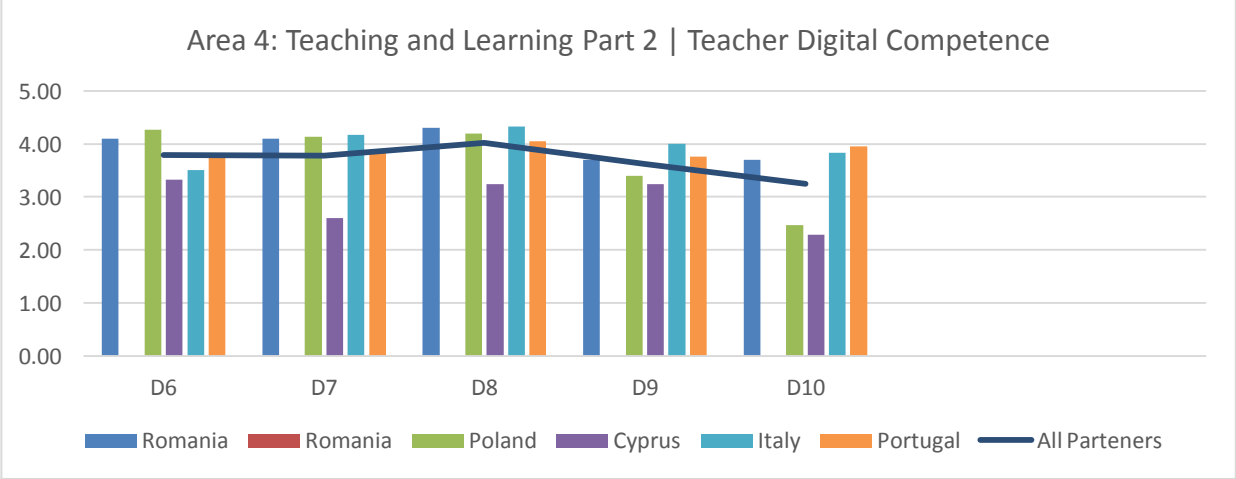
Table 3.4.1. Teaching and learning. Teacher's digital completions . Author: SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE			Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
Area 4: Teaching and Learning Part 1 | Teacher Digital Competence									
D1	Online educational resources	Q29	4.60	4.10	4.60	3.52	4.17	4.76	4.29
D2	Creating digital resources	Q30	4.20	3.70	3.80	3.20	3.25	4.57	3.79
D3	Using virtual learning environments	Q31	3.10	4.30	4.27	3.56	2.86	4.2	3.71
D4	Communicating with the school commu	Q32	4.40	4.40	4.53	3.80	4.00	4.67	4.30
D5	Keeping data secure	Q33	3.60	5.00	4.80	3.16	3.83	4.24	4.11

Adaptation to the needs of students. Teachers agree that the use of digital technologies to adapt teaching to the individual needs of students needs to be improved. Digital technologies must be used, personalized interventions designed and implemented by differentiating the content of the lesson and allowing students to work at their own pace.

Teachers use digital technologies to stimulate students' creativity. They need to be encouraged to use technologies such as: encoding tools or image editing software, audio or video, in new ways to develop and demonstrate their personal or collective creativity. Teachers also establish digital learning activities that involve students; digital technologies are used for activities that involve everyone, such as open investigations to be presented in a variety of environments involving online research, citing sources and reflecting on the learning that has taken place.

Teachers use digital technologies to facilitate collaboration with students. This collaboration can be enhanced by involving students in activities that require group work or teamwork through collaborative tools such as interactive whiteboards, wikis, blogs, discussion forums, or video conferencing. See **Figure 3.4.2 and Table 3.4.2.**



Graph 3.4.1. Teaching and learning. Teacher's digital completions. Author SM Balan

Table 3.4.1. Teaching and learning. Teacher's digital completions . Author: SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE			Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
Area 4: Teaching and Learning Part 2 | Teacher Digital Competence									
D6	Tailoring to students' needs	Q35	4.10	4.00	4.27	3.32	3.50	3.79	3.83
D7	Fostering creativity	Q36	4.10	3.50	4.13	2.60	4.17	3.86	3.73
D8	Engaging students	Q37	4.30	3.80	4.20	3.24	4.33	4.05	3.99
D9	Student collaboration	Q38	3.70	3.80	3.40	3.24	4.00	3.76	3.65
D10	Cross-curricular projects	Q39	3.70	3.40	2.47	2.28	3.83	3.95	3.27

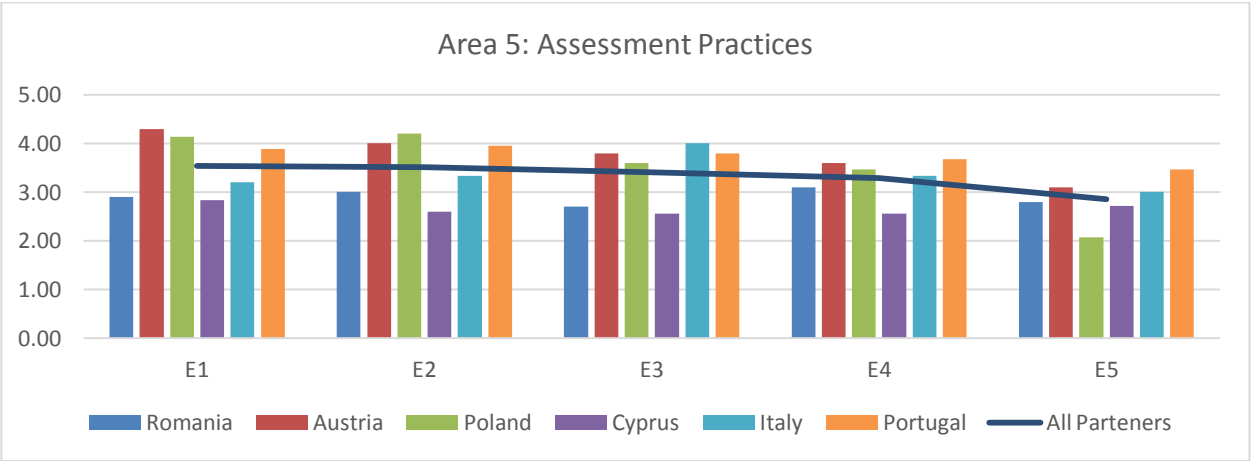
3. 5. Evaluation practices

Leaders support teachers in using digital technologies for assessment. Guidance, training or incentives may be used in the use of technology-based assessment practices. Classroom answering systems, quizzes, games, simulations or e-portfolios can be used to provide personalized feedback to students during and after the learning process.

The teacher makes moderate use of digital technologies to assess students' abilities. Recommendations for teachers would be to use technologies, such as serious games, simulations, or diary files, to assess students' skills (eg, communicating, collaborating, or solving problems). The use of digital technologies can be conditioned to provide students with continuous, timely feedback (during or immediately after the learning process) through: classroom answering systems, pop-up windows with the correct answer in questionnaires or serious games.

Self-reflection on learning. Teachers agree that they use digital technologies to allow students to reflect on their own learning. Students can use the commentary features of technologies in virtual learning environments or e-portfolios, identifying and recording strengths and weaknesses, and setting goals for improvement.

A more sensitive issue is the use of digital technologies to enable students to provide feedback on the work of other students. Students may be allowed to use the commenting features in applications, virtual learning environments, or discussion forums to see and appreciate each other's work. See chart 3.5. and table 3.5.



Graph 3.5. Evaluation practices. Author SM Balan

Table 3.5. Evaluation practices. Author: SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE			Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
Area 5: Assessment Practices									
E1	Digital assessment	Q40	2.90	4.30	4.13	2.84	3.20	3.89	3.54
E2	Assessing skills	Q41	3.00	4.00	4.20	2.60	3.33	3.95	3.51
E3	Timely feedback	Q42	2.70	3.80	3.60	2.56	4.00	3.79	3.41
E4	Self-reflection on learning	Q43	3.10	3.60	3.47	2.56	3.33	3.68	3.29
E5	Feedback to other students	Q44	2.80	3.10	2.07	2.72	3.00	3.47	2.86

3.6. Students' digital skills

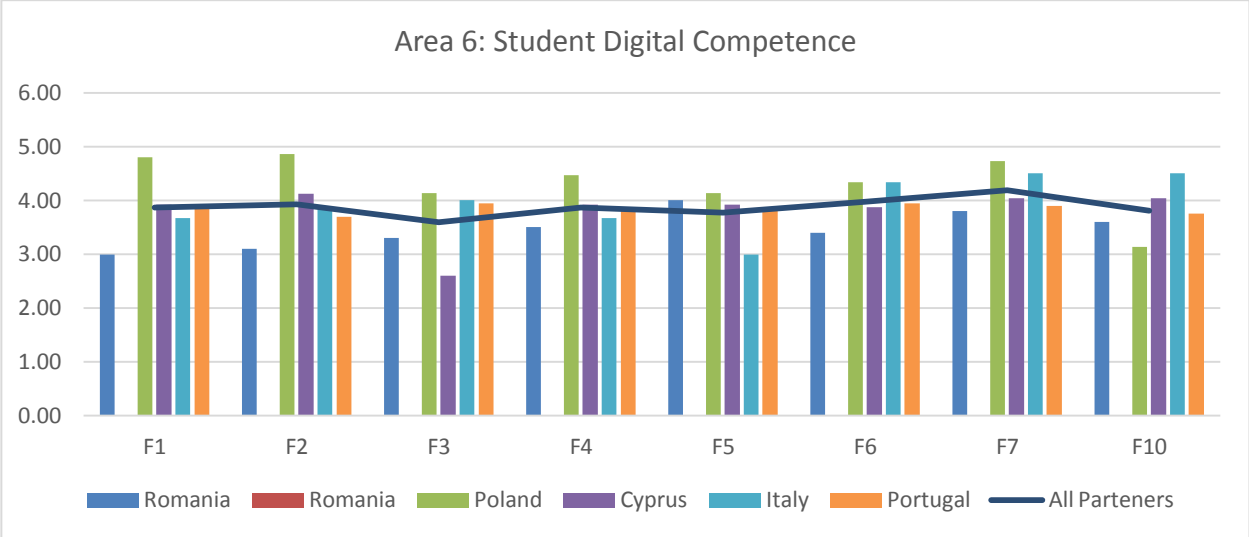
Educational leaders ensure that students develop their digital skills in various subjects. Methods and tools for students to improve their skills in collecting and managing information online, creating digital resources, communicating and collaborating with others in almost all subjects, not just ICT, need to be considered. .

Students have opportunities to learn about online security (not to share personal information or use strong passwords) and what to do if they have a problem (such as an unwanted contact); learn how to behave responsibly when online. Ways need to be considered for students to learn how to behave correctly when they go online (not to send malicious messages, not to participate in cyber-aggression and not to post rumors) and what to do in case of unacceptable behavior of others.

Checking the quality of information. Students need to learn how to verify that the information they find online is reliable and accurate, and critically evaluate the credibility and reliability of the digital resources they find online (e.g., social media posts, photos, or videos) by comparing them. with legitimate sources. You also need to learn more about how to give credit to the work of others, information found online. Teachers can create opportunities to teach students to correctly indicate where the text, images, audio, or videos they found online and used for their homework come from.

Creating digital content. Opportunities can be provided to remix, edit, or create digital resources, such as photos, videos, audio files, slide shows, or mind maps.

In general, pupils learn to communicate using digital technologies. A variety of technologies can be used, such as e-mail, a website, a blog, video conferencing, or social networking, for a variety of communication purposes and target groups, such as other students or teachers. Students develop digital skills related to their professional qualification. Students should be offered opportunities to develop skills in digital technologies (software, devices or simulations).



Graph 3.6. Students' digital skills. Author SM Balan

Table 3.6. Students' digital skills. Author. SM Balan

SELFIE REPORT QUESTIONAIRE			Romania	Austria	Poland	Cyprus	Italy	Portugal	All Partene
Item			P1. DCU	P2. BEST	P3. DANMA	P4. DEKA	P5. CCIA	P6. SPI	Average
Area 6: Student Digital Competence									
F1	Digital skills across subjects	Q45	3.00	4.50	4.80	3.92	3.67	3.94	3.97
F2	Safe behaviour	Q46	3.10	4.80	4.87	4.12	3.83	3.7	4.07
F3	Responsible behaviour	Q47	3.30	4.80	4.13	2.60	4.00	3.95	3.80
F4	Checking quality of information	Q48	3.50	4.60	4.47	3.92	3.67	3.81	3.99
F5	Giving credit to others' work	Q49	4.00	3.60	4.13	3.92	3.00	3.84	3.75
F6	Creating digital content	Q50	3.40	4.30	4.33	3.88	4.33	3.95	4.03
F7	Learning to communicate	Q51	3.80	4.60	4.73	4.04	4.50	3.9	4.26
F10	Skills for vocational qualification	Q52	3.60	4.10	3.13	4.04	4.50	3.76	3.86

4. Analysis of results

Following the analysis of the recorded results, the project consortium set the priorities and developed a *Workbook* and a *Toolkit for teachers / trainers* , which includes exercises based on the results of the needs. Only qualified trainers are able to equip future employees with the skills they need for a digital work environment. In order to ensure adequate access to future job skills for beneficiaries (young adults learning from VET providers and higher education institutions aged 16-25), the project consortium has also developed a mobile application for these beneficiaries. student groups,

5. Development perspectives

The strategic partnership has produced intellectual results for teachers / trainers for students / trainees who benefit from a more modern, dynamic, engaged and professional environment within organizations. Trainers will be prepared to integrate new methods, based on digital education, into daily teaching and working activities. In the context in which everyone has been affected by the COVID 19 pandemic, we can say that digital education and the formation of future work skills is not just a necessity, it is an essential condition for survival.

BIBLIOGRAPHY

1. Erasmus + Future Work Project
2. The Future of Jobs Report (2020)
3. https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en
4. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_de
5. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_el
6. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_en
7. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_en
8. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_pl
9. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_pt
10. SELFIE_Guide_for_School_Coordinators_en
11. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (de)
12. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (el)
13. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (en)
14. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (it)
15. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (pl)
16. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (pt)
17. SELFIE-2019-2020, -session-1_Questionnaire_ (ro)
18. SELFIE Questionnaire Upper secondary vocational level- teachers DE
19. SELFIE Questionnaire Upper secondary vocational level- teachers EL
20. SELFIE Questionnaire Upper secondary vocational level- teachers EN
21. SELFIE Question Upper secondary vocational level- teachers IT
22. SELFIE Questionnaire Upper secondary vocational level- teachers PL

23. SELFIE Question Upper secondary vocational level- teachers PT
24. SELFIE Question Upper secondary vocational level- teachers RO

CULTURAL TRAINING FOR MEDICAL STUDENTS: THE UPS AND DOWNS OF THE AMERICAN CAMPUS

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

*Abstract: As part of their cultural training, when discussing about cultural differences, medical students at the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi, are given the opportunity to analyze movies in contrast. The aim of such an analysis is to make them understand how they can extract cultural information from movies. Besides being an enjoyable activity, movies may also make students see some things more easily than in reading materials where ideas may not be that obvious. With the contrasted analysis between Wonder Boys (2000, Curtis Hanson) and the newly released series on Netflix, The Chair (2021, Amanda Peet and Annie Julia Wyman), medical students are able to see the way in which t/*he American campus (or the American higher education by and large) has evolved in the 20 years that separate the two movies. This activity is a good opportunity for students to learn about the American culture while becoming acquainted with the challenges of the Western higher education in terms of seeing how power has shifted, what the challenges of the academic staff are nowadays, what the priorities of the academic curricula are in a world where students are hyperconnected to the Internet and financial problems seem to come before the idea of education as such. This activity carried out in an ESP seminar may have a very good outcome in making our students realize some of the challenges of the higher education today in an attempt to deal with cultural differences.*

Keywords: culture, communication, movies, medical training, Wonder Boys, The Chair.

We have talked before about the importance of dealing with the notion of culture as part of the linguistic training of our students, not only in the context of understanding the basic principles of foreign language acquisition (culture as such being inseparable from language), but also in the context of having to face today the challenges of a world in continuous change, a world that is becoming more diverse and the degree to which we can adjust to these changes relies a lot on our force to understand and cope with them. Culture as part of foreign language teaching has been a constant preoccupation of ESP teachers in the last twenty years or so. In the attempt to make our students deal more properly with this issue, we have tried to introduce new appealing methods to address this topic that has a huge impact on the medical students' general training: "Culture is and has been a tempting intellectual device in social research because it provides researchers with a conceptual bridge between micro and macro levels at analysis. However the concept of <culture> is difficult as an instrument of research, because it can be defined in far too many ways" (Valimaa 191). This, understanding the concept of culture and how that manages to shape our behavior and choices (including our health and medical choices by and large) would definitely make them understand better their future relationship with their patients. No matter if they are going to carry out their profession in Romania or outside its borders, they are going to be challenged with issues that will relate to diversity based on sharing different cultural values. Thus, the aim of this paper is to show how we can discuss these problems in ESP courses and seminars, focusing this time on the comparison between two movies (actually, a movie and the first episode of a TV serial – due to the length of an English seminar, we can only watch only a relevant episode of a TV series) whose main concern is the American campus. The two examples, *Wonder Boys* (2000, Curtis Hanson) and the newly released Netflix series, *The*

Chair (2021, Amanda Peet and Annie Julia Wyman), have been perceived by critics as very vivid and accurate depictions of the American campus.

A discussion of the American campus is useful, under the circumstances, for several reasons. On the one hand, we have to admit that the example of Wonder Boys has been previously used to discuss the same idea with medical students. Though the movie was released twenty years ago, it still contains cultural elements that are difficult to understand for the Romanian students. Nonetheless, things have evolved on the American campus since then and, though some things could still be considered accurate, the present-day reality is more than that. Thus, having the possibility to put forward some new ideas that were available in the new TV series, *The Chair*, seemed to be the right thing to do. Medical students at the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi (Romania) already live in a multicultural space, due to the foreign programs that our institution has developed for international students who come here to study. Ultimately, this may become an opportunity for us to discuss things about our own campus, transforming this whole experience in an exercise in which we can talk about the values we consider the most important, students' expectations of the academic campus in the general Romanian academic context. This exercise may become an opportunity to discuss: "Academic culture on campus is actually the external manifest of the common values, spirits, behavior norms of people on campus who are pursuing and developing their study and research. This kind of culture can be embodied in the rules and regulations, behavior patterns and the material facilities. It mainly consists of academic outlooks, academic spirits, academic ethics and academic environments" (Shen 2012). After all, as the same authors of the above-mentioned article say, "University is an existing form of culture, which results in the necessary attention paid to the campus culture" (Shen 62). Likewise, "campus culture is the combination of various cultures on campus created jointly by all university person and accumulated in the long-term practice of school-running" (Shen 62).

In order to be able to deeply understand these things about culture and the campus, we need to go into an effective analysis of these issues that need to be addressed. For that, it is obvious that we have to carefully prepare the ground. By putting these two movies in contrast, it will probably be even easier for our students to identify the multiple layers that give the overall picture of the academic campus. They should be able to detect things that are shared by academic campuses in general and those that make them unique: "Although institutions of higher education have some elements in common, each campus also has its own distinctive ways of doing things and its own patterns of interacting. Significant change can stir up both interest and concern because, intentionally or not, the change effort challenges the assumptions that underlie everyday life on campus. There are many "unwritten rules" and subtle social cues in every campus community that are learned by observation and rarely spoken of out loud. As a starting point for creating space for change to unfold, it is helpful to try to identify and analyze these social cues" (Ramaley https://serc.carleton.edu/integrate/programs/make_change/culture.html). Being able to understand (or to read) culture is not an easy thing, though. Before such an exercise students should master the tools that are necessary in deciphering all these things, as "Culture is the 'invisible glue' that holds institutions together by providing a common foundation and a shared interpretation and understanding of events and actions. Institution-wide patterns of perceiving, thinking and feeling; shared understandings; collective assumptions; and common interpretive frameworks are the ingredients of institutional culture" (Eckel 22). In this whole context, they may come to realize better what their expectations from their own campus might be. As a guiding line in this respect, students may have a look at the exercise provided in the above-mentioned article by Judith Ramaley, which rightly touches upon the most important issues one should be able to address when referring to their own campus. The questions formulated by Judith Ramaley are the following: "What do new people on campus say about their first impressions of the institution? What did they notice first and what sense did they

make of what they saw or heard? / How do people talk about past decisions that have had a significant impact on the institution? What have your colleagues learned from those experiences about how things happen and who has the most influence over these kinds of institution-shaping decisions? / How do community people talk about your campus? Do those views match up with what experienced members of your campus community or newcomers or students say about your institution? / What does your institution or department value most and how do you know that? / Why do you want to do your project? What assumptions are you making and what core values underlie your own interest in undertaking this work? / Are your own values and expectations aligned with the main elements of your campus culture? If not, what might you do to describe your work in ways that fit that culture? / Are there some clues in these observations about how to make the case for the work you want to do or for expanding or continuing that work?" (Ramaley https://serc.carleton.edu/integrate/programs/make_change/culture.html). All these questions might be addressed once the exercise of watching and discussing these two movies together is done.

Watching these two movies together (*Wonder Boys*, 2000, and the first episode of the Netflix TV Series, *The Chair*, 2021) is part of the ESP activity of teaching students about culture as part of foreign language acquisition, being a known fact that using movies in EFL is quite a good technique in this respect. We actually wrote before about such an experience, at a time when *Wonder Boys* was the only example we used. With the newly released Netflix series, *The Chair*, we realized that this experience could be improved as the more recent TV serial managed to offer a more complex perspective upon the present-day realities of the American campus. Things have changed a lot during these twenty years that separate the two films and thus, students could benefit more by looking at both examples. The fact is that *Wonder Boys*, the older movie, though it depicts an American campus that one could find twenty years ago, for the Romanian mind some realities from back then are still hard to understand. Thus, this experience is by far more enriching if we look at these two examples that show the evolution of the American campus during these first 20 years of the 21st century, with all its ups and downs, from the perspective of a different culture and tradition. Such an exercise, besides its initial purpose (that of teaching a cultural thing – in our case, one perspective upon American culture as perceived from the point of view of the American campus. Based on the way in which film critics have received these two movies, we can rely on their power to transfer such knowledge to our students. Back in 2000, the acclaimed film critic Roger Ebert described *Wonder Boys* as the "the most accurate movie about campus life that I can remember. It is accurate, not because it captures intellectual debate or campus politics, but because it knows two things: (1) Students come and go, but the faculty actually lives there, and (2) many faculty members stay stuck in graduate-student mode for decades. Michael Douglas plays a character like that. It is his best performance in years, muted, gentle and wondering. He is a boy wonder long past his sell-by date, a 50-ish English professor named Grady Tripp who wrote a good novel seven years ago, and now, everyone believes, has writer's block" (Ebert 2000). Back in more recent days, *The Chair* seems to have had the same kind of impact: "*The Chair* is the only campus drama I know of that exclusively focuses on the faculty, how messed up academia is, how racism, sexism are still very prevalent and deliberately exclude diverse voices. The series encapsulates the hard reality of how colleges and universities, despite being sanctuaries of knowledge, debate, and critical thinking still hold on to age-old structures. From the response to the show that I have read online, *The Chair* is among the first to properly and accurately represent the academic world on screen" (Devki 2021).

Following Roger Ebert's description, we can say that indeed, time goes by and the faculty stays there. But during 20 years changes are noticeable and it will not probably take too much to see how the transfer of power has passed from the patriarchal world to the feminine one. If in *Wonder Boys* the central characters were predominantly male (Professor

Tripp, James, the student, and Crabtree, the Ney York editor), in *The Chair* this power transfer is brilliantly suggested from the very beginning of the first episode. The first episode of the Netflix series opens with Professor Kim, the first female chair of the English Department of Pembroke University, entering the university and, on the way to her new office, passes through a corridor which is dominated by the portraits of the male educators that have stood up on the American campus. Of course, one cannot say that we do not have empowering female characters in *Wonder Boys* – after all, Sarah, Professor Tripp's girlfriend, is the Chancellor of the University – but her role in the movie, though she holds a leading position in the system, is not central. We may speak of a feminist perspective especially when we deal with woman's role to influence things, to restore the initial equilibrium of things. There is this general need for equilibrium in both movies, but, if it is obvious that in *The Chair* this restoration pretty much relies on Professor Kim, in *Wonder Boys*, the one who needs to *put his things together* is Professor Tripp (symbolical name as well). He will manage to do that by the end of the movie and, though Sarah is the trigger of his coming to his senses, somehow we know that he was able to do that on his own. In *The Chair* the feminist approach to the dealing and willing of the things on campus are evidently in Professor Kim's hand. This is, again, nicely suggested from the very beginning of the first episode. Following her entrance in her new office, after contemplating for a short while, her name printed on the front door, Professor Kim enters the office and, the moment she wants to sit down on her chair (in her attempt to fully enjoy the new central, empowering position she has), she actually falls down as the chair breaks. We do not know whether this was a prank done by Bill (later on we learn that he still has a key to the office – not to mention the fact that he also leaves a funny welcome gift to Professor Kim, that she finds upon her arrival in the office), but it becomes quite suggestive for the fact that Professor Kim's position is still an unstable one. She has a lot to do in order to achieve recognition. She comes in charge at the worst moment possible for the college (enrollments have decreased, financial means are poor and old tenured professors have to be cut from budget): "The college, in fact, is in crisis, and the English department is hemorrhaging enrollments, largely because the majority of its professors are tenured, over 70, and totally unwilling to try to connect with their impassioned Gen Z students and their progressive priorities. On her first day, Ji-Yoon is instructed by the dean to ax the most egregious dinosaurs, including the Chaucer scholar Joan (Holland Taylor) and the American-lit professor Elliot (Bob Balaban). Elliot's classes pale in popularity compared with those of his dynamic colleague Yaz (Nana Mensah), and yet he's presiding over her application for tenure. More troublesome still is Bill (Jay Duplass), a rock-star professor of modernism in a state of catastrophe after his wife's death. During one packed lecture, Bill satirically performs a Hitler salute while considering absurdism's power against fascism, sparking a viral meme and a furious debate about free speech on campus" (Gilbert 2021).

As we have already said, chaos is usually associated with feminine things (Peterson 2018). For Professor Kim it is a lot to struggle with, besides the crisis on campus, she also has to deal with some personal problems, mainly family issues. Her counterpart in *Wonder Boys* is not Sarah, the Chancellor, with whom we might be tempted to compare her. Up to a certain extent, Sarah is also going through some personal issues, her extramarital love affair with Professor Tripp, her pregnancy – things that she will smoothly deal with and, in a manly way of solving things, we could say, she will manage to take the right decisions. For Professor Kim the burden is by far bigger and therefore, from this standpoint, she rather resembles Professor Tripp. This is how *The Chair* shows once again how the transfer has been made to the female power: "Oh plays Ji-Yoon Kim, the first woman of colour to lead the struggling department. Her recruitment is historical albeit a little late; after all it's 2021. Her first day as chair begins on an ominous note when Dean Paul Larson (David Morse) informs her of slashed budgets and the all-time-low enrolments in classes taken by the department's longest-tenured professors. Then there's the faculty's diversity problem, and a controversy involving one of the most popular professors Bill Dobson (Jon Duplass) that might kill his career along

with Ji-Yoon's. The pressure is high, and one can't help but wonder if she was appointed just to take the fall when things implode in this already crumbling division" (Gilbert 2021). Sophie Gilbert, the author of the above-mentioned review, also stresses upon the challenges of Professor Kim's personal life: "Within its tight frame, the series packs in more than shows three times its length. It's particularly rewarding in its portrayal of Ji-Yoon's personal life: In her 40s, after breaking up with her longtime partner, she tried for years to adopt, eventually matching with Ju-Hee (Everly Carganilla), whom she named after her dead mother. The sore points and conflicts between Ji-Yoon, her Latina daughter, and her elderly Korean father, Habi (Ji-Yong Lee), are thoughtfully and sweetly rendered. Oh has always excelled at playing women who reject the idea that things should be any way other than how they want them to be, and Ji-Yoon—harried, focused on work, snappy, paranoid that her daughter doesn't really love her—embodies a kind of motherhood that's rarely seen on-screen but is deeply gratifying nonetheless" (Gilbert 2021). This thing was undoubtedly among the first to be noticed by film critics as Joe Keller, on *Decider*, emphasizes the same idea: "Oh handles all of this chaos with her usual air of authority and exasperation; she is trying to take advantage of the unique opportunity she has to affect change, starting with giving Yaz the distinguished lecturer honor for the year, over objections from the dean and others. It helps that she's supported by pros like Balaban, who is his stuffy best as the arrogant and stuck-in-his-ways Elliot, and Taylor, who's Joan isn't as hidebound as Elliot, but has no problem telling the Title IX administrator that people can see her "fucking fanny" in her short shorts" (Keller 2021). As a sequel to all these remarks that stress upon feminist interpretations, if ESP teachers find it important to bring such notions to medical students, they may go deeper into discussing some of these issues that are made obvious from the first episode. This would be an opportunity to put forward the most representative feminist critics along with their writings: Virginia Woolf and *A Room of One's Own*, Simone de Beauvoir with her *The Second Sex*, Susan Gubar and *Infection in the Sentence*, Hélène Cixous, and *The Laugh of the Medusa*, and last, but not least, Julia Kristeva with her *Women's Time*. In order to make a proper use of the two movies, they can choose to find some important references in *Wonder Boys* (the constant reference to Marylin Monroe in the movie, one of the most powerful American symbols, Sarah's way of dealing with her challenges of a 42 year-old woman who is pregnant due to an extramarital affair) as well as in *The Chair* – which is probably going to be more offering (Professor Kim as the first female chair of the Department, Yaz McKay, the young female professor of color who waits to be tenured, while trying to keep the pace with the young generation – she is present on social media and even asks her students to tweet whatever sentence they may like from Melville – the issues related to vocabulary when it comes to using *lady* vs *woman*, the entire humorous scene around Title IX administrator, with the old professor, Elliot Rentz, giving a lecture to the administrator whom she finds inappropriately dressed). *The Chair* is abundant in such scenes that could be discussed, if time allows the ESP teacher, in a different seminar. All these discussion would be useful and relevant for the way in which they are dealt with in the American campus.

Both movies are full of diverse references related to the American campus. Thus, if students are asked to put down all the information relevant in this respect, they are likely to construct a quite comprehensive image of the American campus, as it has evolved in the first twenty years of the 21st century. They may also find similarities between Professor Tripp and Professor Dobson (Bill) as they both have to work out some issues (they may easily draw the conclusion that a common characteristic of the male American professor is to be challenged with a kind of and addiction, be it smoking pot or a drinking problem), but the main issue they may discover in terms of this evolution (on the background of the technological development – there is Professor Kim's reference, in the beginning of the first department meeting about students being hyperconnected 24 hours a day) is how mentalities have changed and the mass of students is no longer as vivid as it used to be in *Wonder Boys*. In *Wonder Boys* students were still creative, they could have witty conversation with smart professors (let us not forget

that everything happens throughout the carrying out of a literary festival at the University, Wordfest). In *The Chair* students are no longer interested in courses unless they bring something that alludes to sex or death and, if asked whether they have read the novel they were supposed to, for the course, they will finally admit that they haven't. These are the today's realities of all universities, probably, struggling to survive, to avoid financial struggles and keeping a fair number of students who would ensure the previously mentioned issues. Professors no longer watch (or guide) students as they no longer need that (they would rather *watch* their professor – if we think about the way moment when they are ready to start recording Professor Dubson whom they feel is going to fail them). To some extent, there is no enough room for personal life – especially for young professors, who are at the beginning of their careers – reference can be made to the scene where Yaz, in the introductory speech of her course on *Sex and the Novel*, says that she has some office hours, but students may find her anytime as she practically lives at the university). They can also speak about the gap between the old and the young generation of teachers – for some reason, *The Chair* makes us believe that it has become quite difficult to "get rid" of the old tenured professors, though they are no longer popular among students.

Students are free to draw their own conclusions and, as stated in the beginning, this exercise may allow them to re-think their own values and ask questions related to the way in which their campus may be perceived from the outside. Nonetheless, students are invited to share their own views as people may observe various details and have different tools to interpret these things: "Understanding the influence of the campus climate is never a simple matter, because culture, even within a single institution, is heterogeneous and dynamic. Students experience many cultural currents, some of which may conflict with each other. To add to the complexity, people pay attention to different things in their environment and may understand the same experiences differently. For that reason, many aspects of campus culture will have different meanings and salience for different people" (New York Times Archive, Campus Culture and Climate). Once they properly master these useful tools they will be more ready to face the challenges of the new world we are living in, becoming good observers and better communicators, skills that are required nowadays not only in healthcare settings.

BIBLIOGRAPHY

https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/ref/college/collegespecial2/coll_aascu_ecculture.html?amp=1.

Ebert, Roger. **Wonder Boys**, 2000 on https://www.rogerebert.com/reviews/wonder-boys-2000.

Eckel, P., M. Green, B. Hill, and W. Mallon (1999) **On Change III. Taking Charge of Change. A Primer for Colleges and Universities** in *American Council on Education* on https://serc.carleton.edu/integrate/programs/make_change/culture.html.

Gilbert, Sophie. ***The Chair* is Netflix Best Drama in Years**, 2021 on https://www.theatlantic.com/culture/archive/2021/08/the-chair-netflix-review/619855/?fbclid=IwAR0wGDlbYgThgOF4Fe5Bfiwj7W3EwSEqxGSZseONV160kAE0ZfofZxdEWuY.

Nera Devki. **The Chair Review: Sandra Oh is brilliant in Netflix series depicting the ups and downs of academia**, 2021 on https://www.firstpost.com/entertainment/the-chair-review-sandra-oh-is-brilliant-in-netflix-series-depicting-ups-and-downs-of-academia-9905441.html?fbclid=IwAR1eQiVpnVUVV-O52ucSJDZ9o7Wq8qhsiBppJK2aXACspX73xKJIc81m_Lo.

Keller, Joe. **Stream it or skip it. *The Chair* on Netflix, where Sandra Oh is the first female chair at a prestigious university**, 2021 on https://decider.com/2021/08/20/the-chair-netflix-

review/?fbclid=IwAR39VC5dtadhnRlZ7TFVdT5pbpO5yAI2ECXuU1Pd_OtLYWBx7E9lwDQpMRc.

Peterson, Jordan B. **Rules for Life – An Antidote to Chaos**. Toronto: Random House Canada, 2018.

Ramaley, Judith. **Understand Your Campus Culture** on https://serc.carleton.edu/integrate/programs/make_change/culture.html.

Shen, Xi & Xianghang Tian. **Academic Culture and Campus Culture of Universities** in *Higher Education Studies*, vol. 2, no 2, June 2012, p 61, http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n2p61.

Valimaa, Jussi. **Culture and identity in higher education research** in *Higher Education 36*, 1998, p191, https://www.jstor.org/stable/3448156.

THE CASE STUDY - EVALUATION TEST THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS

Aliona Afanas
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article presents the teachers' evaluation test, the case study, for their attestation at the second teaching degree. The article presents different theoretical approaches of the case study concept, the methodological route of the case study, the stages of the learning method through content analysis, the learning method through continuous monitoring of understanding in solving a case, the conditions for conducting a case study , the analysis steps of a case study. In the evaluation of teachers, solving the case study aims, first of all, to present its structure, which mentions the typology of the problem, the actors involved in the case, the context and circumstances of the direct and indirect situation and ends with a description of the specific situation.*

Keywords: case study, teacher, continuous professional training, professional competencies, evaluation, career advancement.

Abreviere: FPC – formare profesională continuă

Schimbările la nivel național au direcționat necesitatea revizuirii sistemului de formare profesională continuă în contextul instituțional, având la bază mai multe documente normative naționale: Codul Educației al Republicii Moldova (2014); Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia - 2020" (2014); Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulţilor (2017); Standarde de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018); Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învăţământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică (2020) etc.

În *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, [2], se stipulează drept standard (*cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă*) și indicatori de performanță în domeniul dezvoltării profesionale a cadrului didactic (domeniul de competență 4. Dezvoltarea profesională). Indicatorul 3 cadrul didactic *realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională*, de aceea am considerat oportun de a cerceta și componenta *dezvoltare personală*. În literatura de specialitate sunt analizate mai multe definiții ale acestui concept, cum ar fi aceea că *dezvoltarea personală* reprezintă „procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacţiune prin parcurgerea unor experienţe de educaţie şi învăţare” [3, p. 27]. Cadrul didactic se află într-un proces continuu de învățare, dezvoltare, autoformare, de luare a deciziilor și implementarea acestora în activitatea didactică. Altfel apus, dezvoltarea și formarea cadrului didactic vizează și dezvoltarea sa personală prin atitudinile, valorile, viziunile sale asupra proceselor case au loc în societate, în general, și în sistemul educațional, în particular.

Sursele bibliografice din domeniul FPC prezintă mai multe cercetări cu privire la impactul standardelor de competență profesională în FPC a cadrelor didactice. În cadrul analizei sunt evidențiate asemănări și deosebiri referitoare la sistemul de competențe profesionale ale cadrului didactic în diverse țări. Informația științifică prezentată are la bază mai multe documente normative și de politică educațională. Analiza standardelor profesionale

ale cadrelor didactice şi rolul acestora în formarea profesională continuă a cadrelor didactice au permis formularea unor concluzii relevante pentru sistemul educaţional.

Analiza sistemului de FPC a cadrelor didactice a evidenţiat următoarele *aspecte de relevanţă*:

- Elaborarea paradigmei sistemului de FPC a cadrelor didactice demonstrează că sistemul de FPC a cadrelor didactice este unul complex şi implică mai multe componente în FPC: coordonare, proiectare/planificare, organizare, control şi monitorizare, axate pe un plan de acţiuni şi resurse de formare implicate la nivel central, local, instituţional şi individual.
- Analiza sistemului de FPC a cadrelor didactice a demonstrat că există anumite riscuri la nivel central, local, instituţional şi individual, care pot influenţa procesul de FPC a cadrelor didactice, unde pot apărea rezultate, uneori, imprevizibile în activitatea de formare.
- Rezultatele elevilor, în mare măsură, depind de activitatea cadrului didactic, prin motivarea elevilor, crearea climatului adecvat învăţării, dar şi de atitudinea şi implicarea elevilor în activităţile şcolare şi extraşcolare.
- Formarea profesională continuă are un rol esenţial în obţinerea de performanţe, în atestarea şi avansarea profesională ale cadrului didactic, în perfecţionarea propriei activităţi.

În acest context, avansarea în carieră a cadrelor didactice este importantă pentru obţinerea rezultatelor şcolare ale elevilor în contextul schimbărilor documentelor de politică educaţională. *Avansarea în carieră în baza atestării cadrelor didactice vizează următoarele aspecte*:

- evaluarea în baza probei Studiu de caz, cadrele didactice din instituţiile de învăţământ care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic doi;
- elaborarea sarcinii pentru proba *Interviul de evaluare a competenţelor profesionale* în baza indicatorilor stabiliţi pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu şi superior (sarcină didactică/sarcină metodică);
- evaluearea candidaţilor la proba *Interviul de evaluare a competenţelor profesionale şi susţinerea probei practice – prezentarea produsului/ proiectului din practica educaţională* în baza criteriilor de evaluare stabilite pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu şi superior.

Studiu de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanţilor cu o situaţie reală, autentică, luată drept exemplu, reprezentativă pentru un set de situaţii şi evenimente problematice. **Studiu de caz** presupune analiza în grup a unor scenarii reale pe anumite teme sau probleme. Studiul de caz se poate realiza în scris sau oral şi vizează dezvoltarea competenţelor de identificare a aspectelor relevante ale unei situaţii şi a implicaţiilor acestora. *Exemple* de studii de caz: cariera de succes, tipuri de comunicare, negocierea etc. Bontaş I. defineşte studiul de caz prin modalitatea de a analiza o situaţie specifică deosebită, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acţiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv [1, p. 189]. Cazurile sunt circumstanţe specifice unui atelier, unui elev, unei clase de elevi, unei şcoli etc., care „ies din comun" fie într-o ipostază favorabilă – evidenţiată de rezultate superioare în muncă (cazuri pozitive), fie într-o ipostază nefavorabilă, caracterizată de rezultate nesatisfăcătoare (eşecuri) în muncă (cazurile negative) – acestea din urmă fiind numite „elemente problemă" (exemplu: elevi problemă).

Bontaş I. defineşte studiul de caz prin modalitatea de a analiza o situaţie specifică deosebită, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acţiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii

sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv [1, p. 189]. Cazurile sunt circumstanțe specifice unui atelier, unui elev, unei clase de elevi, unei şcoli etc., care „ies din comun" fie într-o ipostază favorabilă – evidențiată de rezultate superioare în muncă (cazuri pozitive), fie într-o ipostază nefavorabilă, caracterizată de rezultate nesatisfăcătoare (eșecuri) în muncă (cazurile negative) – acestea din urmă fiind numite „elemente problemă" (exemplu: elevi problemă).

Traseul metodologic este compus din următoarele etape:

1. Pregătirea psihologică și organizatorică pentru analiza studiului de caz/situației didactice.

2. Căutarea și identificarea problemei/temei cu respectarea axei: text – temă/problemă – enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări-cheie (Cine? Unde? Când? Soluții? Consecințe? etc.).

3. Abordarea specifică și corectă a studiului de caz (problema este specifică domeniului istoric, geografic, educațional, metaforic, persuasiv etc.).

4. Evaluarea conținutului studiului de caz/situației didactice (structură, părți componente etc.).

5. Focalizări speciale pe: analiza conținutului problemei/temei; determinarea valorilor specifice domeniului; surprinderea stilului/modului particular de tratare a problemei/temei etc.

6. Cercetarea cauzelor care au provocat cazul/situația dată.

7. Identificarea cu claritate a punctelor de vedere, a orientărilor desprinse din cazul/situația prezenat/ă [4, p. 42].

De asemenea, tehnica SPIR reprezintă un mod de abordare a cazului/situației didactice prin exerciții de învățare selectivă, dar profundă a ideilor din cazul/situația didactică prezentat/ă [4, p. 43-44]:

1. S (Survey) – survolare perceptivă mentală, cu abordarea generală a informației prezentate.

2. P (Preview) – preselecționare anticipativă a ceea ce ne interesează.

3. I (Inview) – privire aprofundată în interiorul informației, examinând esențialul informației.

4. R (Review) – recapitularea, revederea conținutului din perspectiva elementelor aprofundate, urmate de structurarea și notarea a ceea ce s-a reținut/învățat din lectura studiului de caz/situației didactice.

În continuare prezentăm etapele metodei învățării prin analiza de conținut [4, p. 50 - 51]:

1. Pregătirea metodologică și psihologică pentru utilizarea metodei în soluționarea unui caz/situației didactice.

2. Formularea scopului investigației: problemă, temă, ipoteză etc.

3. Stabilirea criteriilor și eșantionarea conținutului pentru soluționarea cazului/situației didactice prezentat/e.

4. Construcția și aplicarea schemei (modelului) de soluționare a problemei/temei.

5. Identificarea și evidențierea cu rigoare a problemei, stabilirea clară a listei celor care au valoare reprezentativă pentru scopul propus.

6. Analiza valorilor și a puterii de impact direct al mesajelor analizate asupra nivelului înțelegerii, al explicației, al calității de ansamblu a cazului/ situației didactice.

7. Sinteza evaluativă a rezolvării cazului dat/situației didactice prin trei repere: teoretic și axiologic, calitatea operațiilor mentale, imaginative și creative formate, valoarea de utilitate a datelor nou asimilate/învățate/exersate.

I. Neacșu propune metoda învățării prin monitorizarea continuă a înțelegerii în soluționarea unui caz [adapatare 4, p. 65]:

- delimitarea obiectivelor și a traseului de soluționare a situației prezentate în baza algoritmului explicație – înțelegere - cunoaștere;

- identificarea problemei esențiale pentru cei care învață de natură să le provoace interesul, curiozitatea;

- identificarea și alegerea tehnicilor de monitorizare bazate pe criterii

- evaluarea continuă, prin feedback și soluție a progreselor înregistrate în procesul de producere a înțelegerii superioare (se recomandă exerciții (auto)reflexive, autoevaluative, integrative, interactive) privind rezolvarea situației didactice;

- transferul abordărilor învățate prin metoda monitorizării întelegerii în alte situații didactice.

Dinamica folosirii studiului de caz:

- identificarea (modelarea, simularea) cazului;
- studiul analitic al cazului (cauze, relații, rol etc.);
- reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar, în concordanță cu necesitățile rezolvării cazului;
- stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluției optime;
- verificarea experimentală a variantei alese [1, p. 190].

Astfel, pentru ca o situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz" reprezentativ pentru domeniul educațional, trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie autentică și semnificativă în raport cu obiectivele prefigurate, condensând esențialul;

- să aibă valoare instructivăîn raport cu competențele profesionale, științifice și etice;

- să aibă un caracter incitant , motivând participanții la soluționarea lui, corespunzând pregătirii și intereselor acestora;

- sa solicite participarea activă a tuturor elevilor în obținerea de soluții, asumându-și responsabilitatea rezolvării cazului [5, p. 229].

În analiza unui studiu de caz sunt șase etape [5, p. 229 - 230]: *etapa 1*: prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv, *etapa a 2-a*: sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității acestuia de către participanții la discuție; *etapa a 3-a*: realizarea studiului individual al cazului propus; *etapa a 4-a*: dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a cazului; *etapa a 5-a*: formularea concluziilor optime pe baza unei decizii unanime; *etapa a 6-a*: evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți, analizându-se gradul de participare.

În cadrul evaluării cadrelor didactice, rezolvarea studiului de caz vizează, întâi de toate, prezentarea structurii acestuia, unde este menționatî tipologia problemei, actorii implicați în cazul prezentat, contextul și circumstanțele apariției situației-caz direct și indirect și finalizează cu descrierea situației specifice cazului prezentat.

Analiza unui studiu de caz

Etapele	**Activitatea participanţilor**	**Activitatea formatorului**
1. Precizarea situaţiei, contextului, în care se comunică scopurile, sarcinile, mijloacele, organizarea.	- cazul va fi prelucrat și experimentat mai întâi pe un grup restrâns, apoi va fi propus participanților spre analiză; - prezentarea trebuie să fie cât mai clară, precisă și completă.	**Etapa 1**: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv: • selectarea cazului semnificativ domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile;
2. Alcătuirea	- formularea	**Etapa a 2-a**:

grupurilor de lucru în baza relaţiilor interpersonale, comunicarea sarcinilor specifice de rezolvat ca un episod al învăţării.	întrebărilor de precizare din partea participanților;	Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității acestuia de către participanții la discuție: • are loc stabilirea aspectelor neclare; • solicita rea informațiilor suplimentare privitoare la modul de soluționare a cazului (se indică surse bibliografice care contribuie la soluționarea cazului prezentat).
3. Alcătuirea şi folosirea procedurilor, instrumentelor necesare înţelegerii şi rezolvării sarcinilor ca punţi de legătură (bridge) între elevi şi conţinut, mape, valori, atitudini, aşteptări, abilităţi şi apaţinând metodologiei constructiviste.	- docume ntarea participanților; - găsirea și notarea soluțiilor de către participanți.	**Etapa a 3-a**: Realizarea studiului individual al cazului propus.
4. Formularea de întrebări, folosind aceste instrumente, pentru investigarea sarcinilor, informare, comunicare, analize şi sinteze, corelaţii.	- compararea rezultatelor obținute și analiza critică a acestora în cadrul unei dezbatei libere; - ierarhizarea variantelor discutate.	**Etapa a 4-a**: Dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a cazului: • analiza variantelor în echpă și în plen, evidențiind varianta selectată de echipă.
5. Exteriorizarea, prezentarea, expunerea rezultatelor obţinute ca artifacte ale învăţării.	- formularea concluziilor de către participanții la discuție.	**Etapa a 5-a**: Formularea concluziilor optime pe baza unei decizii unanime.
6. Efectuarea de reflecţii asupra modului de învăţare, construire a înţelegerii, a comunicării în grup, a rezultatelor prezentate în raport cu scopurile. Realizarea sintezei generale şi deschiderea posibilităţilor pentru următoarele etape.	În cadrul evaluării cadrelor didactice, rezolvarea studiului de caz vizează, întâi de toate, prezentarea structurii acestuia, unde este menționată tipologia problemei, actorii implicați în cazul prezentat, contextul și circumstanțele apariției situației-caz direct și indirect și finalizează cu descrierea situației specifice	**Etapa a 6-a**: Evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți, analizându-se gradul de participare.

	cazului prezentat.	

În *Regulamentul de atestare a cadrelor didcatice* [6, anexa 8] este prezentată *structura studiului de caz*:

1. *Tipologia problemei*. Se face referire la aria în care apare problema respectivă.
2. *Actori implicaţi*. Se pot detalia persoanele implicate, atât în mod direct, cât şi indirect, punând accentul pe protagonist.
3. *Contextul apariţiei*. Când şi care au fost motivele pentru care a apărut problema respectivă.
4. *Descrierea situaţiei*. Ce s-a întâmplat? Ce se întâmplă? Care sunt motivele pentru care o considerăm o problemă (în devenire)?

Pentru rezolvarea cazului propus, sunt recomandate *sarcini pentru candidaţi*:

1. *Posibile riscuri*. Se face referire la potenţialele consecinţe/ riscuri care pot apărea în caz că această problemă nu este soluţionată.
2. *Intervenţia*. Ce se poate face pentru soluţionarea problemei?
3. *Soluția*. Care sunt acțiunile recomandate pentru soluţionarea problemei?

Model de studiu de caz:

Aveți o clasă de 28 de elevi, unul dintre acești elevi este capabil la alte discipline, dar la disciplina dvs. *X* nu se implică (nu participă la activitățile din cadrul lecțiilor, nu realizează sarcini extracurs etc.). Atunci când profesorul îl atenționează, elevul nu reacționează deloc. Ba mai mult, reproșează că nu va avea nevoie de cunoștințele de la disciplina predată în viitor, pentru că își va continua studiile în alte domenii, decât cele legate de disciplina dvs. *X*.

Cum îl motivați să învețe și să se încadreze în activități pe parcursul lecțiilor? Care pot fi consecințele situației date? Ce se poate face pentru soluționarea problemei? Care sunt acțiunile recomandate pentru soluționarea problemei?

Referențial de evaluare a competențelor profesionale pentru avansarea în carieră (atestarea cadrelor didactice) [adaptare 6, p. 29 - 31]

Proba	**Algoritmul de prezentare a studiului de caz**	**Niveluri de performanță**	**Criterii de evaluare a competențelor profesionale**	**Indicatori de reușită (IR)**
Studiul de caz (conferirea/confirmarea a gradului didactic doi)	Definire problemei constatate în studiul de caz. Prezentarea posibilelor documente de politici educaționale, în contextul soluționării problemei constatate în studiul de caz propus (cod, lege, ghid,	***satisfăcător*** 16 p. – 12 p.	Prezentarea unui răspuns incoerent și greșit /lipsă de răspuns (0 p.);	**Logica răspunsului** **Semnificația răspunsului** **Relevanța răspunsului**
		bine 21 – 17 p.	Prezentarea unui răspuns parțial complet și obținut cu mai multe întrebări de precizare (2 p.);	

	metodologie, instrucțiuni, repere metodologice etc.). Explicarea modului de aplicare a prevederilor actelor reglatorii în contextul soluționării problemei constatate în studiul de caz propus. Identificarea posibilelor riscuri în caz că această problemă nu este soluționată. Prezentarea intervenției personale pentru soluționarea problemei. Enumerarea recomandărilor pentru evitarea apariției unor astfel de probleme. Exprimarea într-un mod coerent, convingător și argumentat a soluțiilor propuse.	***foarte bine*** 26 p. – 22 p.	Prezentarea unui răspuns complet, dar obţinut cu întrebări suplimentare; de precizare (3 p.);	**Profunzimea răspunsului** **Originalitatea răspunsului/ideilor**
		excelent 28 p. – 27 p.	Prezentarea unui răspuns corect, complet și obţinut fără întrebări suplimentare (4 p.);	

Logica răspunsului (IR 1) vizează înțelegerea, pătrunderea sensului, capacitatea de a gândi și de a ordona răspunsurile într-o formă coerentă, a fenomenelor, acțiunilor și activităților solicitate în baza itemilor formulați. Logica expunerii unor evenimente indică, de fapt, corelarea acțiunilor care le urmează subiecții experimentali în activitatea profesională, ceea ce contribuie la o activitate coerentă și obținerea rezultatelor scontate.

Semnificația răspunsului (IR 2) vizează conținutul semantic al afirmațiilor propuse prin capacitatea subiecților experimentali de a oferi sensuri concrete, valoroase fenomenelor, activităților și acțiunilor operate; sesizarea sensului denotativ și evoluția ulterioară a fenomenelor vizate. Semnificația răspunsului denotă pregătirea profesională a cadrelor didactice/de conducere cu privire la domeniul de activitate.

Relevanța răspunsului (IR 3) reprezintă însemnătatea, importanța opiniilor exprimate, evidențierea posibilităților de a fi implementate în activitatea profesională și impactul acestora în dezvoltarea instituțională și personală a cadrelor didactice. Relevanța răspunsului se referă

la analiza, selectarea, structurarea, organizarea, prelucrarea, sintetizarea și interpretarea informației solicitate.

Profunzimea răspunsului (IR 4) reprezintă capacitatea de a judeca și de a înțelege lucrurile în esență, în adâncimea lor; se referă la aprecierea și emiterea judecăților de valoare în raport cu subiectul vizat, pătrunderea subiecților chestionați în esența problemei și necesitatea de a decide în raport cu această problemă, acțiune etc. Profunzimea răspunsurilor vizează analiza temeinică a lucrurilor necesare pentru activitatea cadrelor didactice/de conducere.

Originalitatea răspunsului/ideilor (IR 5), ca descriptor, reprezintă capacitatea de a oferi răspunsuri inedite, noi, deosebite în comparație cu alte răspunsuri; elaborarea unor alte variante de răspunsuri decât cele propuse; reflecția profesorului asupra faptelor existente și direcționarea acetora spre obținerea performanțelor profesionale.

În concluzie, menționăm că avansarea în carieră a cadrelor didcatice vizează parcurgerea mai multor etape și presupune respectarea mai multor cerințe, axându-se pe criterii de evaluare a competențelor profesionale și indicatori de reușită demponstrate în cadrul interviului de evaluare a performanțelor profesionale. Astfel, studiul de caz reprezintă o probă de evaluare obligatorie pentru conferirea/confirmarea gradului didactic doi.

BIBLIOGRAPHY

1. BONTAȘ, I. Pedagogie. Tratat. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. Editura BIC ALL 2007. 407p. ISBN 978-973-571-738-4.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Politom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
3. IUCU, R. I. Instruirea școlară: perspective teoretice și aplicative. Iași: Editura Polirom, ed. a II-a, 2008. 220 p. ISBN 978-973-46-1151-5.
4. NEACȘU,I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2006, 76 p. ISBN (10) 973-737-192-5; ISBN (13) 978-973-737-192-8.
5. OPREA, C. L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2009. 316. ISBN 978-973-30-2447-7.
6. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Chișinău, 2020. 40 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf

PHILOLOGY STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR ACADEMIC CURRICULUM

Mihaela Badea
Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești

Abstract: The present study aims to discuss aspects related to the correspondence between curriculum design and students' needs in higher education within the philological field. Taking into consideration that any successful instructional process should harmonize the requirements of today's society with the academic disciplines included in the philology curriculum, the paper intends to investigate the undergraduates' perceptions of the subjects they study in order to obtain their Bachelor's degree. Starting from the fact that students sometimes complain about the discrepancies between what they study and their needs after graduation, the study is based on a focus group with final year Philology students in an attempt to identify and assess their opinions.

Keywords: curriculum, design, students' needs, subjects, philology.

Theoretical Background

The curriculum of the philological sciences at academic level represents a combination of three major components considered to be indispensable for the training of the specialists in the field, such as language and literature teachers, translators, interpreters, proof-readers, publishers, editors, linguists, etc. These components include fundamental disciplines (General Linguistics, Theory of Literature, Comparative Literature, etc.), disciplines providing specialized knowledge (Language and literature A and B), and complementary disciplines (Research Methodology, Aesthetics, Information and Communication Technology, etc.), all of them contributing with basic, specific and related-field knowledge to the complete formation of philology students.

Philology curriculum is a subject-centered standardized type of curriculum that ensures a sense of structure by teaching the proper subjects to the graduates, its aim being to provide students with the knowledge and skills they are expected to learn in order to become good professionals in the field. In addition, the purpose of an articulated curriculum is to develop the capacity of the individual, promote equal opportunity, prepare young people for work, provide knowledge, skills and understanding, and promote citizenship and cultural heritage (Boyle & Charles, 2016). In other words, the learning objectives of the curriculum are to equip students not only with the general and specialized knowledge necessary for a certain profession but also with competences and values needed in today's society.

Although the curriculum offers instructors the general framework of the formative categories required by the field, there is certain flexibility in choosing the subjects to be studied, which were already mentioned above. From this point of view it could be stated that curriculum design includes both compulsory and optional disciplines in various proportions. In terms of discipline content, instructors have the freedom to design the syllabus, that is, what students should learn and what skills should be developed during a semester or year of study. Besides the focus on the disciplines that constitute the foundation for the future career, the curriculum, which is learner-centered, also indicates the types of student evaluation. As Cullen et al. (2012, p. 127) state "in a learner-centered model these assessments are often embedded in the design of the curriculum to achieve specific purposes". Instructors are also free to complete the types of student assessment, generally oral and written examinations, indicated in the curriculum with more modern evaluation

strategies, both formative and summative, like projects, portfolios, case analyses, outcome presentations and evaluations, etc. in order to reach the educational aims specific to each group of students.

From the perspective of Boyle & Charles (2016, p. 5), a well-designed curriculum should be "broad and balanced", a feature demonstrated by the structure of the philology curriculum. According to the same authors (2016), such a curriculum should have several features – such as coherence, continuity, practicality, flexibility, suitability, universality and sustainability – in order to prove its structural viability and achieve its learning objectives. All these characteristics can be identified in the philology curriculum at academic level.

In terms of the relationship between the philology curriculum and students' needs, it could be stated that this curriculum takes into account the professional needs that learners are more or less aware of. These needs can be understood starting from some researchers' opinions (Nation & Macalister, 2010, p. 5) who, referring to the study of Hutchinson and Waters (1987), consider that leaners' needs may be divided into: "necessities (what the learner has to know to function effectively), lacks (what the learner knows and does not know already), and wants (what the learners think they need)". It depends on the teachers to identify these kinds of needs and respond to them by continuously adapt the content of the disciplines and the teaching plans to the specifics of each group of students. As Boyle & Charles emphasize (2016, p. 43), "the focus on students' learning needs will cause teachers to think more about their teaching and contribute to their professional development".

Although the standardized philology curriculum supports teachers with a general framework and provides students with skills necessary throughout their lives, it is "a tool in the hands of the teacher" (Ravi, 2015, p. 23) who should be artist able to mould his/her students according to their needs and the learning objectives of the study program.

Methodology

Participants

The learners who took part in the present research are final year Philology (Romanian and English Language and Literature) at Petroleum-Gas University of Ploiesti. The reason for choosing final year students was that they had the opportunity to study most of the subjects included in the Philology curriculum and thus they could offer significant opinions of the relationship between the curriculum and their expectations and needs.

Methods and instruments

The students' opinions were analyzed starting from several focus groups, during which they had to discuss some aspects focusing on the usefulness and effectiveness of the Philology curriculum. The questions the participants answered were the following:

Q1. What is your opinion on the subjects included in your curriculum during your 3 year studies?

Q2. Do you believe that the fundamental subjects in the curriculum provide you with solid knowledge necessary for your future career?

Q3. Do the specialized courses you attended help you acquire the competences you need to become a good professional?

Q4. Do the optional courses complete your philological education in a satisfactory way?

Q5. Do you find discrepancies between the formal curriculum and the concrete syllabus taught by your teachers?

Q6. Are the subjects included in the curriculum studied in a coherent manner?

Q7. Are there any subjects that you consider to be unnecessary?

Q8. What is the ratio between theoretical and practical knowledge in the curriculum?

Q9. Do you consider that the present curriculum meets your professional needs?

Q10. What would you change in your present curriculum?

The focus groups were organized in two stages: a preliminary one, during which the students got familiar with the issues that were intended to be analyzed, and the focus group itself, during which, the participants had to answer and discuss the questions listed above.

Data Analysis

According to the students' answers to Q1, the general perception is favorable because most of them are satisfied with the subjects they have studied, considering both courses and seminars to be well-structured, useful and necessary. They also believe that these subjects provide them with the knowledge and skills required by the teaching profession and other philological careers. For example, they stated the following: "The theoretical and practical courses are useful and sufficient to lay the foundation of our future profession", "The subjects included in the curriculum are well-designed and interesting", "Both grammar and literature that we study offer deep knowledge", "The subjects in the curriculum are well-chosen and necessary", etc. Nevertheless, there were very few opinions according to which not all the subjects in the curriculum were interesting, but they could help students broaden their knowledge.

As regards Q2, the majority of the respondents also have positive opinions about the usefulness of the fundamental subjects they have studied. They think that each discipline has its important role in the formation of a future graduate, who needs broad knowledge in order to be good professionals. Moreover, they consider that all fundamental subjects are necessary for the teaching profession. For instance, students mentioned the following: "the fundamental disciplines offer useful information for the teaching career", "these disciplines offer necessary knowledge for our professional development", "they develop our vision on culture and civilization in general", "they enrich the knowledge we need as teachers". At the same time, some students complained that some of these disciplines provide too much information which sometimes is complicated and difficult to understand and they need time to process the content. They suggested that teachers should better synthesize and simplify the content and insist on clearer explanations.

The answers to Q3 complete the students' favorable opinions about the curriculum, revealing that specialized disciplines offer them the knowledge and skills needed especially for the teaching career. They improve their language acquisition, enabling them to communicate correctly and fluently both orally and in writing. Language courses and seminars also contribute to the solid development of reading and listening skills, which are necessary to become good language teachers. Apart from that, literature courses and seminars offer students the opportunity to understand and interpret literary works of the writers they study, giving them the necessary instruments for exploring literature. It should be mentioned that some respondents signaled the fact that descriptive learning of grammar is less useful, so the focus should be on a more practical approach to language acquisition.

As to Q4, students' answers indicate that they have a positive perception of the optional courses and seminars that they attend. They think that these complete their education with the skills and knowledge they need for their future profession. Besides the specialized philological optional subjects, they mentioned the optional studies on psycho-pedagogy, which are necessary for their teaching career. Most of their answers emphasize this idea, as in the following examples: "By means of Psychology and Pedagogy, we learn essential theories and information that consolidate our career orientation", "These studies develop abilities necessary to become a teacher", "These optional courses help us in our personal development", etc. Nevertheless, students would prefer to benefit from a more diversified offer of optional courses in order to have the opportunity to choose what to study depending on their interests.

Students' answers to Q5 reveal that they appreciate the coherence of the curriculum, considering that there are no discrepancies between it and what their instructors teach in courses and seminars. They mention that the syllabi of most subjects are well-organized, easy to understand, and coherent, orienting their activity in a useful way. This is proved by their statements, as follows: "The syllabi are well-structured; there are no discrepancies", "The syllabi are helpful because we know what teachers' expectations are and what to prepare for courses and seminars", "Usually,

teachers present us the syllabi at the beginning of the semesters, which helps us to organize our time and load of work". However, some students consider that in some cases there are courses with a superficial syllabus, which does not help them as they expected and so, they have problems in organizing their studies.

With regard to Q6, students believe that the curriculum is coherently structured, arguing that the subjects they study build knowledge and skills in a logical progression and in a systematic way. In their view, the ordering of the component parts of the curriculum is gradual and logical, leading not only to a gain of information but also to cognitive relationships between what has been learnt and what will be learnt, or between the knowledge acquired from different subjects. The fact that curriculum sequencing is perceived as effective securing the understanding and consolidation of knowledge is demonstrated by many of the students' answers. Thus, according to their statements "the disciplines included in the curriculum present knowledge chronologically and systematically", "the subjects in the curriculum are interrelated helping us deepening our knowledge", "the subjects we study contribute to the gradual formation of a knowledge base that we can subsequently put into practice", "culture and civilization and literary disciplines study all periods chronologically", etc.

As the majority of students consider that all the subjects included in the curriculum are important for their future profession, the answers to Q7 reveal several complaints about the teaching process rather than the subjects seen as unnecessary. More exactly, they complain about the quantity of information they are supposed to learn for some courses and the fact that sometimes they feel overloaded, especially in the case of seminars when they are overwhelmed by tasks. Nevertheless, there are students who believe that some subjects, such as Ethics and Academic Integrity, the History of the Romanian Language, Latin, Sports and Physical Education, are not quite necessary for their career and should be replaced by more interesting and useful studies. In their opinion, these subjects should be optional and not compulsory.

As far as Q8 is concerned, students' answers show varying percentages regarding the ratio between theoretical and practical disciplines. For example, their responses indicate 60% theory – 40% practice, 70% theory – 30% practice, and 80% theory – 20% practice. Despite the variety of their answers, it can be noticed that the general perception is that theoretical studies prevail over the practical ones, theory being mostly associated with the courses and practical training with the seminars. However, few students believe that there is a balance between these kinds of studies (50% theory – 50% practice) and that the ratio may depend on the characteristics of each discipline. It is worth mentioning that all students agree that teachers should change the focus from theory to practical training. In their opinion, practice greatly contributes to the consolidation of theoretical knowledge and the development of the skills and abilities necessary for their profession. That is why they would like to attend more creatively designed courses and to benefit from more practical training in schools.

The aim of Q9 was to check if students consider that the present curriculum meets their professional needs. The majority of the respondents state that besides language and literature knowledge, what they study offers them the skills necessary for their future career: competence in teaching, the ability to design classes, flexibility, adaptability to various environments, and very good communication skills.

The last question gave students the opportunity to make some suggestions about the changes they consider necessary for the improvement of their present curriculum. Among the changes suggested by the students, the following can be taken into consideration: more practical activities, especially when it comes to teaching practice, more extracurricular activities, and the reduction of the number of classes for some subjects in order to decrease the time allocated to individual study.

Conclusion

The results of the research indicate that students' general opinion on the philological curriculum is positive. Most learners appreciate the fact that they have the opportunity to gain basic and specialized knowledge and to be equipped with the necessary skills for their future careers. As

the curriculum responds to their needs, it can be stated that it is effective, having the capacity to form highly knowledgeable graduates.

Due to its appropriate selection of content, ample scope and adequate sequencing, the philology curriculum fully corresponds to the standards required by the professional training. Nevertheless, as emphasized by the students who took part in the focus group sessions, the need for more practical preparation should be taken into account by curriculum designers. A better distribution of the theoretical and practical subjects in the curriculum may be the key to training students successfully in the philological field.

BIBLIOGRAPHY

1. Boyle, B., Charles, M. (2016). *Curriculum Development: A Guide for Educators*. London: Sage Publications**.**
2. Cullen, R., Harris, M., Reinhold R., Hill, R.R., (2012). *The Learner-Centered Curriculum: Design and Implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.
3. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
4. Nation, I.S.P., Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design.* New York: Routledge.
5. Ravi, V. (2015). *Curriculum Development.* Raleigh: Lulu Publication.

A CASE STUDY ON TEACHING COMPARATIVE LITERATURE IN HIGHER EDUCATION

Diana Presadă
Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești

Abstract: In the age of globalization, the role of comparative literature as an academic subject is extremely important in modern education. As comparative literature is part of the Philology curriculum in higher education in Romania, the paper aims to reveal students' perceptions of this discipline taking into account issues related not only to the syllabus content but also to the teaching methods and strategies used by instructors during courses and seminars with a view to developing the skills specific to this field of study. An objective analysis of students' opinions may contribute to the improvement of the teaching and learning process during the comparative literature classes.

Keywords: comparative literature, higher education, skills, interdisciplinary, perceptions.

Theoretical Background

Any discussion about the teaching of comparative literature in higher education should start from its very purpose, which is to study cross-cultural relations. Bringing to the fore the other and the idea of otherness, comparative literature offers learners the "broadest possible picture of human response to perennial issues" (Scollon & Scollon, 2002, p. 1) as they have been reflected in the literary, cultural and artistic works of the world throughout the centuries. In other words, the supranational and interdisciplinary principles that form the basis of any comparative literature curriculum introduce students to a vast cultural environment that transcends "boundaries on literary, linguistic, aesthetic, social, cultural, scientific, philological, political, media and gender level" (Rinner & Issler, 2009, p. 15). Having access to such a broad cultural horizon, students of comparative literature have the privilege of being acquainted with the greatest cultural achievements of humanity.

Due to its wide scope, the teaching of comparative literature involves specific learning objectives that could be summarized in the three approaches to teaching literature proposed by Carter & Long (1991). Thus, teaching such classes offers students *a cultural model* meant to enrich their knowledge about various literatures and cultures of the world, including both canonical and non-canonical texts and works. Implicitly, the study of comparative literature serves as *a language model* requiring foreign language skills and abilities. In order to understand and interpret the significance of multicultural texts and ideas, learners need linguistic awareness and a good command of other languages, especially because they are encouraged to read literary works in their original language rather than in translation. The fact that students need to be familiar with more than one language, and even multiple languages, is underlined by Pratt (2006, p. 58) when stating that "comparative literature should remain the home for the polyglots" or that "multiculturalism and polyglossia should remain its calling card". Owing to its specific learning objectives, the teaching of comparative literature reinforces its role in modern education by increasing students' "ability to make translations from one timeframe to another, from one language to another, from one code of communication to another." (Stole Miller, 2016, p. 3). In this way, the study of comparative literature proves to be a form of high "human communication", which "involves

the translation of ideas, emotions, forms across barriers of time, place, and language" (Stole Miller, 2016, p. 3). Finally, as *a personal growth model*, the teaching of comparative literature contributes to students' fulfilment as human beings. By exploring a wide variety of cultures, they have the opportunity to develop and refine not only their knowledge of the world but also their emotional experiences, thus getting to a better understanding of the other, people and nations in general. It is worth stressing that the three models of teaching literature should not be perceived as separated components during the instructional process. On the contrary, their learning objectives are closely intertwined as the purpose of comparative literature classes is to "connect learning across subjects, between contexts, and over time" (Huber, 2015, p. 15).

Because students of comparative literature are taught varied aspects related to world literatures and cultures, they should be equipped with a particular set of skills. Thus, higher-level reading skills are absolutely necessary in such classes. As known, to read for meaning texts belonging to multiple cultural contexts is the bedrock of any comparative approach, which requires full comprehension of texts in terms of content, structure, style and underlying meanings. To achieve this purpose, it is important that "the relation of the reader to the text" should be recuperated and reinforced because, as researchers show, "from the moment such relation weakens, or even disappears, any further teaching of literature will become absurd" (Domínguez et al., 2015, p.139). Based on both cognitive and emotional processes, reading works of literature involves a complex and dynamic relationship between the reader and the text, which can be characterised as "a process of meaning-creation" (Brumfit & Carter, 1986, p. 23) that results from the numerous connections the readers make between their own experiences (background knowledge, needs and expectations) and the text.

Besides higher-level reading comprehension skills, the ability to analyse literary works, movements, periods and critical approaches is also central to comparative literature studies. Learners should be adept at investigating various levels of textual meaning and arguing their points of view. By acquiring this kind of knowledge and skills, the student of comparative literature will be able to examine what comparatists call "the gnoseological-ontological strata" (Durisin, 2013, p. 158) of the field, that is, "relations in the genetic-contact field" (Galik, 2000, p. 37), which include sources and influences, as well as "structural-typological affinities" (Galik, 2000, p. 38), which refer to analogy or parallel studies.

Another important ability that comparative literature classes can develop by means of comparison or analogy is critical thinking. Pointing out the same idea, Toudoire-Surlapierre (2019, p.4) holds that "comparison is one of the main intellectual tools implemented in critical thinking". Based on the analysis of similarities and differences between texts from a synchronic or diachronic perspective, the comparative exercise enables students to organize both familiar and unfamiliar knowledge before having a personal point of view and making a valuable judgement related to the literary works in the programme of study. In other words, cognitive processes such as analysis, synthesis, inference, reflection and evaluation characterize any comparative approach, thus demonstrating its role in building higher-order thinking skills.

Furthermore, to acquire and consolidate comparative thinking, students need, besides language and literature knowledge, to understand and examine the relation between literary texts and other cultural discourses or contexts. That is why interdisciplinary and cross-cultural skills are indispensable to the students of comparative literature. Emphasizing the important contribution of the field to building multicultural knowledge and finally multicultural skills, Pratt (2006, p. 59) considers that "we should link our endeavours to the need for deeply informed culturally competent individuals in a globalized world." The same point of view is shared by Nyawalo (2021, p. 2) who states that comparatists are "cultural mediators" whose aim is to "relate and negotiate texts and materials stemming from different

national contexts, the cultural location of the classroom, and the diverse communities of the readers." It is worth mentioning that, although comparative literature studies the relation between literature and other fields like anthropology, history, philosophy, gender studies, etc., its major preoccupation remains "literariness", or rather interliterariness, meaning "the basic and essential quality of literature in an international and inter-ethnic context" (Galik, 2000, p. 34).

To conclude, transnational, transcultural and interdisciplinary comparisons are the major tools of the teaching and learning process during comparative literature classes. On the one hand they require students' ability to "seek commonness" (Cao, 2013, p. xxi) and on the other hand to identify differences. As Cao's variation theory shows, the comparative approach consists in discovering "the differences out of similarities and the similarities out of the differences of various literatures" (2013, p. xxi).

Methodology

Objectives

Being a major component of the literature curriculum in higher education, the study of comparative literature is not only a way of expanding knowledge but also a practice of learning that prepares students for our increasingly globalized world. The purpose of the research was to find out and evaluate students' opinions about the relevance and usefulness of the comparative literature classes they attend. Starting from the assumption that learners' perceptions may offer meaningful information about the effectiveness of the teaching and learning process irrespective of the discipline, the study also attempted to provide suggestions for possible problems related to the comparative literature courses and seminars at academic level.

Instrument and Procedure

The analysis of the students' opinions about comparative literature classes is based on two focus groups, each one consisting of ten participants that specialize in Romanian, English and French language and literature at the Faculty of Letters and Sciences within the Petroleum – Gas University of Ploiesti. Comparative literature courses and seminars are part of the Philology curriculum for the second and third years of study. The session lasted 60 minute and was monitored by the author of the paper. The questions/issues discussed during the session were the following:

Q1. What is your impression of your comparative literature classes? Are they interesting or boring? Give reasons for your answer.

Q2. Would you characterise the teaching-learning process during your comparative literature courses and seminars as traditional or modern? Give examples of the teaching activities used by instructors and make comments.

Q3. Do you think that comparative literature may enhance your understanding of other academic fields? Specify them and explain your point of view.

Q4. In your opinion, what are the shortcomings of the comparative literature classes you attend?

Q5. What measures should be taken to improve comparative literature courses and seminars? Justify your point of view.

Q6. How often do you use the Internet and virtual libraries for your comparative literature classes?

Q7. Which of the skills acquired during the comparative literature classes are the most necessary for your future job? Justify your answer.

Data Analysis

It is worth mentioning from the very beginning that the participants in the focus groups have a positive perception of comparative literature courses and seminars, considering them interesting and useful. Their main argument is that learners have the advantage of

becoming familiar with the greatest works of literature, art and thought regardless of time and place. Moreover, they think that studying the intersections among literatures, cultures and disciplines leads to a better understanding of the world. On the other hand, they admit that comparative literature sometimes seems difficult, especially when they have to discover how certain concepts and theories from philosophy, sociology or politics are reflected in literature. However, even if they try hard to meet the requirements of the discipline, they do not feel demotivated to continue the study of comparative literature.

As regards students' opinions about the teaching strategies used during the comparative literature classes, they perceive seminars as modern and courses as traditional. They think that, unlike lecture-based courses, seminars provide many opportunities for classroom interaction and debate-style activities. Consequently, seminars are considered to be more stimulating than courses. However, students admit that courses are not solely teacher-centred because there are instances when instructors ask questions, initiate dialogues and use brainstorming as a means of stimulating reflection, but most of the time learners have to take notes and pay attention to what the teacher is saying.

Students also believe that the knowledge gained in comparative literature classes facilitates the understanding of other current topics of study. In their opinion, comparative literature provides not only fundamental information but also an interdisciplinary approach that is a great way to deepen knowledge, irrespective of the field. For example, the fact that they are acquainted with the circulation of literary themes, genres and movements across time and national borders is of great help when studying the works of the Romanian, English and French writers included in the curriculum. In addition, they think that exploring the intersections of literature with other cultural forms and disciplines from a comparative perspective arouses their interest in fields they used to perceive as difficult, such as philosophy and critical theory.

Though students have a favourable opinion about comparative literature courses and seminars, there are cases in which the instructional process does not meet their expectations. Most of their complaints refer to the impossibility of taking coherent notes when lectures are fast or the difficulty of analysing complex texts whose language and symbolism are not sufficiently explained and clarified during the seminars. They are also dissatisfied with the fact that they are overworked and do not have enough time to prepare for classes. Even if they like reading, they feel overwhelmed with a lot of reading assignments for both courses and seminars.

The participants' suggestions for the improvement of comparative literature courses and seminars are noteworthy. According to them, instructors should avoid long explanations by regularly using PowerPoint presentations and other teaching aids, especially when they need to clarify difficult concepts and synthesize information. And last but not least, they believe that some classes, especially courses, can become more engaging if teachers promote interaction and offer discussion opportunities more frequently.

With regard to the Internet and virtual libraries, the participants use them on a regular basis, particularly because they have immediate access to the information and the scholarly resources they need. Due to their overloaded timetable and the pressure of the assignments for other academic disciplines, the Internet and virtual libraries always remain the first choice for the students. Nevertheless, when they have to read whole novels, they prefer borrowing books from the university library to reading them online. According to them, long complex texts can be better understood if read on paper and not via the screen of a digital device.

Finally, the question about the role that comparative literature may play in the students' future career reveals their belief that any language teacher needs a broad cultural horizon and interdisciplinary skills to be able to perform a high quality instructional process in the classroom. In their view, comparative literature studies can expand their analytical and

cross-cultural skills by teaching them to make connections and apply the conceptual tools of comparatism to the literary and cultural creations from all over the world. Some respondents even believe that, although some of them may pursue careers different from teaching, the fact that they have learned to appreciate cultural differences and diversity will be of great help in whatever profession they may choose.

Concluding Remarks and Suggestions

The findings of the research show that the participants in the focus groups appreciate the learning benefits of comparative literature classes, which contradicts the general impression that comparative literature is less appreciated than other disciplines because of its multilingual and interdisciplinary content.

The participants' positive opinion about comparative literature demonstrates that the discipline has achieved most of its educational objectives. From a cognitive perspective, these classes have managed to develop rigorous knowledge, skills and competences which, apart from the teaching profession, are essential to many other careers requiring intercultural and interdisciplinary abilities. Students are fully aware that comparative literature contributes to their personal growth and gets them familiar with research methodology skills that may be applied to other field of study. From an affective or behavioural perspective, both courses and seminars have succeeded in increasing intrinsic motivation in students, reflected in their interest in the content or topics discussed during classes and in their openness to otherness and diversity.

However, when referring to the teaching process itself, the participants' answers reveal the need for some improvements in comparative literature classes. As seminars are generally perceived as more interactive and engaging than traditional lecture-based courses, instructors should rethink their teaching strategies and improve the quality of their lectures by regularly designing active learning courses meant to enhance students' involvement in the instructional process. In addition, effective teaching requires good pacing and sequencing of the lecture as well as the use of strategic pauses during the course to provide students with the time they need to review, discuss and complete their notes.

Furthermore, as the findings show that learners experience difficulty in keeping up with the high volume of reading needed for comparative literature courses and seminars, instructors should improve the quantity and quality of the student reading time. A possible solution is to review the syllabus and adapt the number of topics or authors required for study to students' needs. Another solution is to take into consideration their preferences and interests as much as possible when selecting the reading material. Finally, effective strategies and practices for developing students' ability to deal with complex and difficult texts should be adopted systematically.

In conclusion, identifying learners' needs and making adjustments to the syllabus, course design and teaching practices according to their requirements are necessary measures that can strengthen the role of comparative literature in developing their intellectual, affective and social skills. Due to its focus on critical thinking, foreign-language competence and the ability to understand cultural difference and diversity, comparative literature can prepare students for the challenges of today's globalised world.

BIBLIOGRAPHY

1. Brumfit, C. J., Carter, R., (1986). "Literature and Education". In Brumfit, C. J., Carter, R. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
2. Carter, R., Long, N. M. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
3. Cao, S. (2013). *The Variation Theory of Comparative Literature*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

4. Domínguez, C., Saussy, H., Villanueva, D. (2015). *Introducing Comparative Literature: New Trends and Applications*. London, New York: Routledge.
5. Durisin, D. (2013). "World Literature as a Target Literary-Historical Category" in Theo D'haen, César Domínguez, Mads Rosendahl Thomsen (eds.) *World Literature, A Reader*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
6. Galik, M. (2000). "Interliterariness as a Concept in Comparative Literature". In *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* vol. 2, issue 4, pp.2-7.
7. Huber, M. T. (2015). "Integrative learning in US higher education: where we've been; where we're going" in *Integrative Learning: International Research and Practice*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
8. Nyawalo, M. Y. (2021). *Teaching in Times of Crisis*, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
9. Pratt, M. L. (2006). "Comparative Literature and Global Citizenship" in Saussy, H. (ed.) *Comparative Literature in an Age of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
10. Rinner, F., Issler, R. (2009). "Contemporary *Veltverkehr* or World Traffic of Comparatist Scholars: World Congresses of the International Comparative Literature Association (ICLA)" in Lisa Block de Behar, Paola Mildonian *et al*. (eds.) *Comparative literature: Sharing Knowledge for Preserving Cultural Diversity*, vol. III. Oxford, United Kingdom: Eolss Publishers.
11. Scollon, R., Scollon, S. (2002). *How to Teach Thematic Comparative Literature. A Curriculum Note for Secondary Teachers*. http://ankn.uaf.edu/curriculum/AxeHandleAcademy/axe/complit.pdf
12. Stole Miller, B. (2016). "Introduction: Masterworks of Asian Literature in Comparative Perspective" in *Masterworks of Asian Literature in Comparative Perspective: A Guide for Teaching*, New York: Routledge.
13. Toudoire-Surlapierre, F. (2019). "Theoretical Introduction" in Nikol Dziub, Frédérique Toudoire-Surlapierre (eds.) *Comparative Literature in Europe, Challenges and Perspectives*, Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.

ON THE 8TH OF MARCH IN THE PAGES OF THE NEWSPAPER SCÂNTEIA

Fănel Teodorașcu
Assoc. Prof., PhD, "Danubius" University of Galați

Abstract: In this paper, we will be interested in the new role which woman received in the Romanian society following the political events that took place on August 23, 1944. In this regard, we will research what was written about this matter in the pages of the newspaper Scânteia [The Spark]. Most of all, we will be interested in the issues printed on the 8th of March, from 1945 to 1989, id est, those occasioned by International Women's Day. We will also use in our study articles which were published in other newspapers in the first half of the 20th century.

Keywords: newspaper, the history of press, women emancipation, communism, journalism.

1. Introducere

În cercetarea noastră, nu ne propunem să vorbim despre politica demografică a României din anii de comunism, despre luptele din interiorul P.C.R., despre unele probleme de politică internă sau externă din perioada urmărită de noi aici, despre cât de dificilă era realizarea unui divorț în „epoca de aur" a lui Nicolae Ceaușescu și nici despre *activitatea revoluționară* a *celui mai iubit fiu al poporului român*. Alți autori s-au ocupat deja de aceste chestiuni.

Ceea ce ne interesează pe noi în această lucrare este *rolul nou* pe care *femeia* l-a primit în societatea românească, după evenimentele politice petrecute în data de 23 august 1944. În acest sens, vom urmări ce s-a scris, în paginile ziarului *Scânteia*, publicație care avea menirea de a facilita punerea în practică a deciziilor conducerii P.C.R./P.M.R., despre femeia română. Atenția noastră va fi îndreptată, în special, asupra textelor publicate cu prilejul Zilei Internaționale a Femei. Perioada pe care o vom urmări aici se întinde până în anul 1989.

Pentru o cât mai bună înțelegere a locului ocupat în trecut de femeia română, în raport cu bărbatul român, vor fi folosite în studiul nostru, pe lângă textele din *Scânteia*, și articole care au apărut, în prima jumătate a secolului trecut, în alte publicații. Mai spunem că vom avea ca punct de plecare al prezentei cercetării lucrarea *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia: proverbe, ziceri, povețe, cuvinte adevărate, asemănări, idiotisme și cimilituri* (Iuliu A. Zanne), despre care s-a spus că reprezintă „cea mai vastă și mai însemnată culegere de probe de înțelepciune pe care cultura română a timpului, în dubla ei desfășurare, orală și scrisă, o putea înregistra"[1].

2. Românul și femeia

În *proverbele* sale, *românul* spune că nimic nu poate fi mai rău ca o femeie[2], iar motivul ar fi acela că, dacă e să ne luăm după aceleași proverbe, femeia îl „caută pe dracul" chiar și atunci *când îi este bine*. Femeia e mereu cu *gândul la rele*, pentru că *ea e veșnic*

[1] Ioan Milică, „Proverbele românilor", prefață la Iuliu A. Zanne, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia: proverbe, ziceri, povețe, cuvinte adevărate, asemănări, idiotisme și cimilituri*, Ed. a 2-a, îngrijită de Roxana Vieru, Iași, Vasiliana '98, 2018, Vol. I, p. I.

[2] „Ce e mai rău decât o femeie? – Două." [Iuliu A. Zanne, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia: proverbe, ziceri, povețe, cuvinte adevărate, asemănări, idiotisme și cimilituri*..., Vol. I, p. 502.]

nemulțumită de soarta ei[3]. Dracul nu și-ar putea atinge scopurile dacă femeia nu ar exista, pentru că ea este „scula dracului". *Femeia e atât de șireată și de vicleană încât nici dracul nu-i poate veni de hac*[4]. Firea *muierii* e schimbătoare. Ea iubește un bărbat, până când găsește altul[5]. *Ochii muierii sunt la pungă, pentru că ea prețuiește pe om după averea pe care acesta o are*[6]. Dintre toate femeile, cea mai păgubitoare este *femeia frumoasă*, pentru că „e cheltuitoare și mulți îi dau târcoale"[7]. Românul mai crede și că „femeia nebătută e ca moara neferecată"[8]. Pentru a sublinia *marea deosebire* ce există între bărbat și femeie, românul spune că *cea mai bună muiere e ca cel mai rău bărbat*[9]. Totuși, chiar dacă „*sfatul muierii numai muierilor folosește*", e bine ca, uneori, bărbatul să asculte „și sfatul muierii, mai cu seamă în ale gospodăriei"[10].

Nu toți românii din trecut au împărtășit ideile enunțate mai sus. Atitudinea dușmănoasă față de femei, care se poate manifesta în diferite feluri, *de la ironie până la înjurătură și băț*, aparține, în general, spunea Tudor Arghezi, într-o lucrare apărută în 1946, bărbaților care sunt, cumva, *estropiați* și, din acest motiv, se simt în dezavantaj în raport cu acestea. Atitudinea dușmănoasă despre care vorbește Arghezi poate fi întâlnită și la femeile în vârstă:

„Ai să citești adeseori ceea ce ai mai citit despre femeie, căreia i se atribuie minciuna, șiretenia, perfidia și trădarea, ca niște facultăți ce-i aparțin. Bărbatul reprezintă toate virtuțile de contrast acumulate și tragedia vieții, povestită de Sfintele Scripturi, se datorește femeii, maica lui Abel, și fără de care bărbatul ar fi trăit fericit, taciturn și tâmpit. Ideea se poartă, ca o încălțăminte a capului, de sute, de mii de ani, și trece înainte. O găsești în cărți, în ziare, în teatru, răsfățată pe creierul și pe limba stârpiturilor existenței, inteligente sau ba. Înseși femeile bătrâne, care și-au pierdut carnația și au căpătat mustăți, îndreptându-se în natură către tipul bărbățoiului scapet, sunt adepte ale punctului de vedere"[11].

Secolul al XX-lea a fost, după unele voci, „secolul femeilor"[12]. Într-un volum publicat recent, am subliniat câteva dintre schimbările importante ce au fost aduse în viața femei din România de primii ani ai epocii interbelice[13]. Chiar și înainte de primul mare război al secolului trecut, se arată într-un articol din 1932, *erau femei care le făceau bărbaților concurență în lupta pentru viață*. Acestea au început încă de atunci, *c-o țigară în colțul gurii, să invadeze cafenelele*. În anii interbelici, bărbații se considerau alungați de către femei din anumite profesii, care până atunci au fost exercitate doar de ei[14]. În unele țări, femeile puteau fi văzute chiar și în uniformă polițienească[15]. În Anglia[16], de pildă, se întâmpla acest lucru

[3] *Ibidem*, p. 504.
[4] *Ibidem*, p. 505.
[5] *Ibidem*, p. 595.
[6] *Ibidem*, p. 591.
[7] *Ibidem*, p. 510.
[8] *Ibidem*, p. 506.
[9] *Ibidem*, p. 596.
[10] *Ibidem*, p. 584.
[11] Tudor Arghezi, *Manual de morală practică*, Iași, Pygmalion, MCMXLVI, pp. 77-78.
[12] W., „Secolul femeilor", în *Realitatea ilustrată*, anul VI, nr. 271, 7 aprilie 1932, p. 5.
[13] Fănel Teodorașcu, *Prin lentila deformatoare a presei. Studii despre „literatura efemeră"*, Iași, Institutul European, 2020, p. 77-102.
[14] W., „Secolul femeilor"..., p. 5.
[15] Nicolae Petringenar, „Rolul femeii în poliție", în *Poliția*, anul V, nr. 8, august 1924, p. 135; C. Radu, „Femeia în poliție", în *Poliția*, anul VI, nr. 7, iulie 1925, p. 87.
[16] A se vedea Nicolae Petrescu, *Anglia – Societatea. Statul. Civilizația*, București, Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II", 1938, pp. 442-447.

încă din 1914[17]. În România anului 1925, se arăta într-un articol din *Universul literar*, cei mai buni studenți erau *studentele*[18].

În presa de la noi, nu se scriau doar cuvinte frumoase despre *femeie*. În 1930, într-un articol publicat în *Adevărul*, Jean Bart, având ca punct de plecare volumele *La graphomanie: essai de psychologie morbide* (1920) și *L'Arrivisme, essai de psychologie concrete* (1929), ambele cărți fiind semnate de Ossip-Lourié, vorbește despre *arivismul feminin*[19]. Scopul urmărit de Jean Bart este să-i convingă pe cititori că *arivismul* are un potențial de dezvoltare mai mare la femei decât la bărbați. Și pentru a se asigura că nimeni nu pune la îndoială ideea că arivismul face parte din firea femeii, autorul citat le amitește cititorilor sensul termenului *arivist*. Din textul urmărit de noi aici, se poate înțelege ideea că *arivismul feminin* este principalul factor al apariției *arivismul masculin*. Fără primul, al doilea ar avea șanse minime de a exista. Râvna femeii pentru o viață plină de fast este, prin urmare, cea care dă naștere, în cele mai multe cazuri, *arivismului bărbatului*. Vom urmări în continuare un fragment din textul la care facem referire în această parte a lucrării noastre:

„Maladia socială numită *arivism* pare, la prima vedere, că este mai răspândită între bărbați decât între femei. Sunt mai puține femei care *ajung*. Carierele publice se deschid mai greu femeilor. Totuși, *Ossip-Lourié*, în încercările sale de psihologie concretă, susține că arivismul este mai dezvoltat la femei decât la bărbați. Femeia, când nu caută să ajungă prin sine însăși, contribuie, prin toate mijloacele ce-i stau la dispoziție, la arivismul unui bărbat. Își va cheltui grația, luxul, farmecele, pentru a ajuta pe soț sau pe prieten să ajungă, să escaladeze cât mai repede scările sociale. Nu trebuie să uităm că arivist se socotește orice persoană care aspiră a străluci, a atrage atenția tuturor asupra lui, a fi totdeauna și peste tot în primul rang, fără un drept special. Și cine ar putea pretinde că această aspirație este străină femeii? Lăcomia femeilor pentru lux, sforțările făcute pentru satisfacerea lui joacă un rol imens în arivismul bărbaților. Soțul nu-și poate păstra demnitatea lui dacă femeia nu o are pe a sa. Nu poate evita arivismul dacă femeia îl ațâță și îl împinge. Îmbogățirea rapidă a multor familii, ieșite brusc din umbră la o lumină orbitoare, se datorește adesea femeilor ambițioase, abile și fără scrupule. În transformarea aceasta vertiginoasă a vieții comerciale, în ridicarea palatelor gigantice cu magazine somptuoase, care luminează ziua și noaptea un fals lux degradant, scumpindu-ne traiul, femeia își are partea sa de răspundere. Mondene sau curtezane, văpsite, tatuate, machiate, parfumate, tămâiate, femeile au primul loc în cortegiul serbărilor, spectacolelor, recepțiilor, în toate țările. Or, tocmai această viață fastuoasă dă mirajul care provoacă arivismul patologic”[20].

Când e vorba de profesia de scriitor, *femeia*, în comparație cu *bărbatul*, e mai *ambițioasă*, mai *orgolioasă*, mai *diplomată* și mai *fertilă în mici abilități*. Ea știe, mai bine decât bărbatul, *cum să atragă atenția* și, în plus, are o *intensă iubire de reclamă*. În timp ce bărbatul are mai mult *ideal* și mai multă *spiritualitate*, femeia are mai mult *simț practic*. Din acest motiv, privirile femeii sunt cele pe care aparența materială a lucrurilor le atrage mai mult. Femeia epocii dintre cele două războaie mondiale, se arăta în articolul lui Jean Bart, dorea *să aibă situație* și *iubea prestigiul serviciului public*:

„Vanitatea feminină se traduce prin dorința de a produce efect. Această preocupare e morbidă, căci se tranformă totdeauna în invidie. Or, invidia este de domeniul egoismului exagerat, care nu se poate despărți de spiritul de rivalitate și duce fatal la *gelozie*. Este o mare deosebire între gelozia amoroasă și gelozia ambițioasă, care-i un fapt psihologic. Toți psihologii sunt de acord că femeia, din cauza situației avute în trecut, poate minți, înșela,

[17] *** „Femeia în serviciul poliției”, în *Poliția*, anul V, nr. 1, ianuarie 1924, p. 16.
[18] Dragoș Protopopescu, „Hypatia”, în *Universul literar*, anul XLI, nr. 42, 18 octombrie 1925, p. 9.
[19] Jean Bart, „Arivismul feminin”, în *Adevărul,* anul 43, nr. 14183, 20 martie 1930, pp. 1, 2.
[20] *Ibidem*, p. 1.

disimula, mai ușor ca bărbatul. E mai vindicativă, mai puțin imparțială și mai pătimașă. Femeia ideală, așa cum o visăm, ajunge din ce în ce o legendă romantică”[21].

Din cauza *arivismului*, mai arată autorul citat, femeia epocii interbelice *se îndepărta de viața normală*[22].

3. Femeia viitorului și egalitatea sexelor

La începutul secolului trecut, în publicațiile românești dedicate femeilor, se punea în discuție, printre altele, și problema referitoare la oportunitatea realizării egalității între bărbat și femeie, în privința drepturilor politice. Tot mai multe voci se întrebau dacă femeile au *nevoie să devină cetățeni alegători sau aleși*. Femeile se împărțeau atunci în două categorii: prima era cea a femeilor care își doreau să fie *bune cetățene* și *egale cu bărbații*, iar a doua era cea a femeilor care își doreau să fie *mame bune* și *se mulțumeau numai cu iubirea bărbaților*.

Revista *Moda șic ilustrată*, de pildă, le cerea cititoarelor sale, *feministe* sau *antifeministe*, să spună ce cred despre ideea că bărbații și femeile ar trebui să aibă drepturi politice egale[23]. În revista precizată deja, era publicat, în 1914, un articol[24] referitor la *neegalitatea* care exista, *de multe veacuri*, între cele două *sexe*. Bărbatul, spunea autorul acestui articol, a „pus stăpânire pe toate drepturile, civile și politice, pe bogăția și morala socială, pe conducerea națiunilor și pe interesele generale, universale, lăsând pe femeie în umbră, în întuneric, în nepăsare”[25]. *Femeia e silită*, astfel, „să fie sclava căminului, roaba bărbatului și a copiilor, născătoarea și crescătoarea odraslelor, fără ca ea să fie cu capul ridicat, cu cugetul senin, cu privirea luminoasă, să vadă, să judece, să se intereseze de nevoile mari ale lumii, de nevoile neamului, de ea însăși”[26]. *Bărbatul*, se arăta în textul citat, *vrea ca el să aibă totul, iar femeia să nu aibă nimic*. El vrea *să fie stăpânul lumii*, „cu drept de a face totul, iar femeia să fie supusă, asuprită, nedreptățită în toate”[27]. *Bărbatul se consideră o ființă superioară, mai presus de puterile lui trupești și sufletești*, iar pe femeie o privește ca pe *o „ființă inferioară”*[28]*, mai prejos de voința și puterea ei, desbrăcând-o,* astfel*, de orice drept social*. Bărbatul a păstrat doar pentru el dreptul de a vota, iar pe femeie, pe care o consideră *nedemnă* de a-și putea spune *păsul*, o ține departe de urna de vot. *Votul bărbatului*, spunea același autor, este unul *de stăpânire, de asuprire*, care *hotărăște, în favoarea celor mari, soarta celor mici*[29]. Femeii nu-i este permis să participe la întocmirea legilor sau la controlul legilor, chiar dacă multe dintre aceste legi *îi sunt ei aruncate în spinare*. Pentru a i se face femeii dreptate, ea trebuie să primească aceleași drepturi ca bărbatul. Cu alte cuvinte, și ea trebuie să aibă *puterea de a conduce omenirea*[30].

Foarte interesant la textul din revista *Moda șic ilustrată* e faptul că autorul său, deși pare că se număra printre cei care luptau pentru realizarea egalității de drepturi între bărbat și femeie, nu prea făcea eforturi, cel puțin nu în textul urmărit de noi, pentru a combate ideea, care era vehiculată des în acea epocă, că bărbatul e, în mod natural, mai deștept decât femeia. El spunea că agerimea la minte a bărbatului ar putea da un randament mai mare dacă s-ar uni cu simțul practic al femeii:

„Bărbații se cred totdeauna mai deștepți decât femeile, ele însă sunt înzestrate cu un simț practic, de mare folos tuturor întreprinderilor și oricărei activități. Din contopirea

[21] *Ibidem*, pp. 1, 2.
[22] *Ibidem*, p. 2.
[23] *** „O chestiune mare”, în *Moda șic ilustrată*, anul I, nr. 6. 10 februarie 1915, p. 6.
[24] F. Grünfeld, „Egalitatea sexelor”, în *Moda șic ilustrată*, anul I, nr. 1. 25 noiembrie 1914, pp. 6-7.
[25] *Ibidem*, p. 6.
[26] *Ibidem*, p. 6
[27] *Ibidem*, p. 6
[28] A se vedea și *** „Femeia înlocuiește pe bărbat?”, în *Almanahul Mariana*, București, Editura „Ziarul” S.A.R., 1943, pp. 22-24.
[29] F. Grünfeld, „Egalitatea sexelor”..., p. 6.
[30] *Ibidem*, p. 7.

însușirilor amânduror sexe ar naște o muncă spornică, lucrări de preț, ce ar face să propășească cultura și bunăstarea materială a tuturora. În sânul naturii, mai sunt multe cuceriri de făcut, ca hrana să fie mai ușor dobândită, ca viața să fie cu mult mai ușurată, ca sănătatea să fie mai înfloritoare, ca arta să fie la îndemâna tuturora. De asemenea, în sânul sufletului omenesc, mai sunt destule cuceriri de făcut, e nevoie de multă lumină, de multă bunătate, de multă judecată, de mult bun simț, ca să dezrădăcinăm relele obiceiuri, grelele patimi și sălbaticile instincte! Aceea ce n-au putut singuri face bărbații, ce s-au pus în fruntea omenirii organizate, o vor face alături de femei, cu femei și prin femei. [...] La bucurii, ca și la dureri, la muncă, ca și la nevoie, la noroc, ca și la primejdii, cele două sexe să fie laolaltă, să participe la toate întâmplările vieții, să colaboreze la toate cerințele sociale, căci, numai în acest fel, toți se vor socoti ca oameni, demni de a trăi, și omenirea întreagă va câștiga mult de tot. Și tocmai femeilor, mai mult decât bărbaților, li se cuvine să aibă în mâinile lor tot ce le trebuie, ca să crească generațiuni sănătoase, oameni de caracter, stăpâni pe drepturi și datorii, ce privesc pe toți fără deosebire. Cu atât mai mult se va prețui munca femeilor, când ele vor fi ajutate în opera lor socială de către înșiși bărbații lor, frații lor, părinții și copiii lor..."[31].

Femeia viitorului, arăta același autor, va trebui să aibă o *inteligență* superioară celei cu care era înzestrată femeia din trecută, iar *emanciparea socială, economică și politică a noii femei va trebui să se înfăptuiască în așa fel încât viața ei să fie o viață de idei sănătoase, de fapte frumoase și de muncă răsplătită.* Femeia nu va putea fi egala bărbatului decât atunci când se va elibera din starea de robie sexuală în care se află față de acesta. Ea trebuie să rupă „lanțurile grele ale instinctelor sexuale", care sunt „oarbe și inconștiente". Mai exact, femeia va fi egală cu bărbatul doar atunci când ea „va fi mamă după voie și plac, mânuind maternitatea cum va crede mai bine și când o vrea, stăpână fiind pe simțurile ei, pe vrerea ei, pe viitorul ei..."[32].

În 1930, într-un articol din *Realitatea ilustrată*, cititorii români de presă erau anunțați că, în întreaga lume, nu mai erau *decât foarte puține state în care femeile se mai puteau plânge că n-au drepturi egale cu ale bărbaților*, iar țara noastră nu se numără printre acele state[33]. Ideea că, în România, femeile nu mai aveau motive, încă din epoca interbelică, să spună că *drepturile lor*[34] sunt inferioare celor de care se bucurau bărbați va fi, după 23 august 1944, puternic combătută de gazetarii care apărau interesele Partidului Comunist Român.

4. Țară nouă, femei libere

În 21 septembrie 1944, în *primul număr*[35] al ziarului *Scânteia*, era publicat articolul „Femeia – o forță în lupta pentru eliberare"[36]. Textul menționat este important pentru cercetarea noastră, pentru că el anunța o viață nouă pentru femeia română. Înainte de a urmări ce scriau gazetarii din redacția *organului Comitetului Central al Partidului Comunist Român* despre *femeie* cu prilejul zilei dedicate acesteia (8 Martie), vom arunca o privire asupra textului precizat mai sus.

Dezvoltarea producției, se arată în articolul din *Scânteia*, *a scos femeia din activitatea casnică*. *Necesitatea de a împlini câștigul bărbatului*, care nu era suficient pentru a hrăni o

[31] *Ibidem*, p. 7.

[32] *Ibidem*, p. 7.

[33] (În exemplarul la care noi am avut acces, numele autorului/autoarei nu este lizibil.) „Triumful politic al femeii", în *Realitatea ilustrată*, anul IV, nr. 180, 10 iulie 1930, p. 2.

[34] A se vedea Neli I. Cornea, „Ce este feminismul?", în *Adevărul*, anul al XVII-lea, nr. 5264, 28 martie 1904, p. 1; Fulmen, „Femeile cer dreptul de vot", în *Adevărul*, anul 39, nr. 12912, 19 ianuarie 1926, p. 2; Maria Vérone, „Un ziar francez despre feminismul în România", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 12095, 7 iulie 1923, p. 2; *** „Femeile și feminismul", în *Cele trei Crișuri*, anul IV, nr. 3, martie 1923, p. 47; *** „Despre feminism", în *Gazeta Transilvaniei*, anul LXXIV, nr. 283, 25 decembrie 1911, p. 3; Tantzi Budișteanu, „Feminism", în *Cele trei Crișuri*, anul XI, nr. 11-12, noiembrie-decembrie 1930, p. 127.

[35] Nu ne propunem să vorbim aici despre activitatea avută de *Scânteia* în *deceniile* în care acest ziar s-a aflat în *adâncă ilegalitate*. [Redacția, „Cuvânt înainte", în *Scânteia*, anul I, nr. 1, 21 septembrie 1944, p. 1.]

[36] (În exemplarul la care noi am avut acces, numele autorului/autoarei nu este lizibil.) „Femeia – o forță în lupta pentru eliberare", în *Scânteia*, anul I, nr. 1, 21 septembrie 1944, p. 2.

familie, *a mânat femeia în producție*. *Starea de înapoiere* în care femeia se afla și lipsa ei de experiență în ceea ce înseamna atunci *lupta organizată pentru apărarea drepturilor* muncitorești făceau ca ea *să reprezinte o mână de lucru ieftină și*, din acest motiv, *căutată*. Urmarea acestei situații a fost *exploatarea îngrozitoare a femeii*, exploatare care, la rândul ei, a provocat *distrugerea vieții de familie* și *creșterea mortalității copiilor*. *Munca dublă* pe care femeia trebuia să o ducă, *acasă și în întreprindere sau la câmp*, facea ca trupul ei să se deterioreze înainte de vreme. Situația femeii române s-a degradat cel mai mult, se arată în textul din *Scânteia*, în timpul în care țara a fost guvernată de *fasciști*. În ciuda *frazelor frumoase despre misiunea nobilă a femeii, a mamei, și despre viața de familie, cu care fascismul ascundea realitatea, într-o serie de ramuri ale producției, munca era dusă, în condițiile celei mai sălbatice exploatări, de femei*:

„Fascismul a răpit cele mai elementare libertăți de organizare și de luptă pentru apărarea drepturilor maselor și a înrăutățit și mai mult situația mizeră în care se află femeia. Teoria fascistă, că pentru femeie trebuie copii, bucătărie și biserică, e îndeajuns de cunoscută. Fasciștii vor, adică, să ocrotească bietele femei, să le îndrepte spre misiunea lor «firească» și să le apere de greutățile vieții în producție. Îndărătul acestei «griji de duioșie» se ascunde perspectiva de a gospodări într-o bucătărie în care n-au ce găti, între copii înfometați, pe care n-au cu ce să-i crească, de a trăi în mizerie și înapoiere culturală. E încercarea de a rezolva șomajul prin izgonirea femeii din producție. De fapt însă, fascismul n-a trimis femeia înapoi la viața casnică. Dimpotrivă, sporirea extraordinară a producției de război a reclamat, în țările fasciste, intrarea și mai mare a femeii în producție. Războiul a dus în țările fasciste la înlocuirea muncii bărbatului cu a femeii și la munca forțată a femeii pentru războiul hitlerist. La acestea, se adaugă adâncirea teroarei, distrugerea tuturor organizațiilor profesionale, reprimarea sălbatică a luptei pentru revendicări elementare. Acest lucru a făcut posibilă exploatarea, din ce în ce mai cruntă, a maselor muncitorești și s-a resfrânt, în mai mare măsură, asupra femeii, datorită tocmai stării ei de înapoiere, neparticipării ei la luptă pentru apărarea drepturilor. Situația femeii în România oglindește toate aceste afirmații”[37].

Atât în sate, cât și în orașe, viața celor mai multe dintre femei era grea. *Țăranca*, de pildă, *năștea pe câmp*, iar copilul ei, în numeroase cazuri, murea la scurt timp după ce venea pe lume, pentru că era *prea slab ca să trăiască*. În timpul sarcinii, țăranca era *chinuită în muncă* și nu avea suficientă hrană. *Ajutorul medical la naștere* era și el *un lucru rar* pentru țăranca română. După izbucnirea celui de-al doilea mare război al secolului trecut, situația femeii a fost și mai grea ca până atunci:

„Muncitoarea pleacă la fabrică - țăranca la câmp. Acasă, copiii rămân singuri. Copiii cresc pe maidane și copiilor le e foame. Bărbatul, pe front, luptă, pe un pământ care nu-i al lui. L-au mânat stăpânii: Hitler și Antonescu. Femeia muncește, dar câștigul nu-i ajunge. Muncește la rând cu bărbații, dar primește un salariu mai mic – e doar femeie. De spus, nu prea îndrăznește să spună ceva. Sunt carcere la fabrică, sunt legi speciale, e Curtea Marțială și sunt secole de robie a femeii. Copiii trebuie să ajute, să muncească, să câștige. N-au timp să fie copii. Muncesc, sunt bătuți și rupți. La școală n-au timp să meargă – trebuie să muncească. Nici n-au cărți și le e foame. Mii, sute de mii de bărbați nu s-au mai întors. Au murit într-un război tâlhăresc, potrivnic intereselor lor, într-o țară în care nu aveau ce căuta. Mii, sute de mii de femei sunt astăzi cap de familie la țară, mai ales pentru că țăranii formează majoritatea celor răniți”[38].

Ca urmare a pierderilor umane suferite de România în război, femeia devenea principala mână de lucru a țării. Ziariștii comuniști le îndemnau pe femei să profite de această situație, pentru a deveni o *forță*. Femeilor li se oferea, în acest fel, șansa de a dovedi că merită să fie egale în drepturi cu bărbații. Diferența dintre ce au făcut până atunci și ce urmau să facă de atunci înainte era aceea că, în trecut, femeile au lucrat pentru *producția de război fascistă*,

[37] *Ibidem*, p. 2.
[38] *Ibidem*, p. 2.

dar, din acel moment, urmau să lucreze (la fel de mult sau chiar mai mult) pentru *pacea* promisă de comuniști întregii lumi.

5. Femeia și comuniștii

Pentru realizarea acestei părți a lucrării noastre, au fost citite, îndeosebi, numerele ziarului *Scânteia* care au fost scoase în data de 8 martie a fiecărui an din perioada 1945-1989. Trebuie spus că, în primii ani ce au urmat *actului istoric de la 23 august 1944*, cele mai multe dintre textele dedicate Zilei Internaționale a Femeii au fost publicate în edițiile ziarului *Scânteia* care purtau data de 9 martie. Nu au fost folosite toate textele publicate în perioada precizată mai sus, ci doar cele care au fost considerate folositoare prezentei cercetări.

5.1. Femeia sovietică, model pentru femeia română

În 1945, la începutul lunii martie, gazetarii de la *Scânteia* erau foarte atenți la chestiunea referitoare la „formarea guvernului Petru Groza". Crearea „guvernului de concentrare democratică", sub conducerea lui Petru Groza[39], reprezenta, în vizunea gazetarilor comuniști de la *Scânteia*, un pas extrem de important „în viața politică a României și în istoria poporului român"[40]. În pagina a șasea, exista un articol referitor la „Ziua Internațională a Femeii", dar textul nu era despre femeile din România, ci despre femeile sovietice[41].

În ziua următoare, pe 9 martie 1945, au fost publicate în *Scânteia* mai multe articole referitoare la ceea ce însemna atunci *8 Martie*. În ediția din acea zi a ziarului, se afla, chiar pe frontispiciu, următoarea urare: „Trăiască ziua de luptă a femeii progresiste!". Se înțelege din această urare că de 8 Martie nu erau sărbătorite chiar toate femeile. Ziua Femeii era o sărbătoare care nu viza, probabil, tipul de femeie evocat de Victor Eftimiu în articolul „O femeie «bine»"[42], text care a fost publicat, în 1948, în ziarul *Adevărul*. „Femeia bine" la care făcea referire Victor Eftimiu în textul său era acel tip de femeie care, după ce soțul ei, care se bucura de protecția unei rude cu stare, devenea milionar, își uita originile modeste, care-i reveneau în minte când își pierdea eticheta de „boieroaică". Din *Scânteia* nu putea lipsi, firește, numele Anei Pauker, cea despre care gazetarii de la acest ziar spuneau că e capabilă să *străbată cu privirea foarte departe în viitor*[43]. O fotografie în care era redat chipul ei se afla în stânga urării adresate *femeilor progresiste*.

În articolul intitulat „8 Martie", care era poziționat chiar sub fotografia Anei Pauker, erau aduse laude acelor femei care au luptat *pentru progresul omenirii* și *pentru dezrobirea tuturor femeilor*. Atenția gazetarilor de la *Scânteia* era îndreptată, în mod deosebit, asupra *femeilor sovietice*, despre care spuneau că, în *ziua dedicată sărbătoririi femeii*, meritau un *loc de onoare*. Iată câteva exemple de femei sovietice care au câștigat admirația ziariștilor comuniști români:

„Femeile Leningradului, care, în gerul de -40 [de] gr[ade], sub bătaia mitralierelor, construiau drumul pentru aducerea lemnelor în oraș; femeile ce încălzeau cu respirația lor mașinile, ca să execute la timp comenzi urgente pentru front. Sarunova, prima femeie din lume turnătoare de oțel, ce lucrează zi și noapte, ca să dea cât mai mult oțel pentru front. Nemuritoarele Zoia, Uliana, Gromova, ce și-au dat tinerele lor vieți, pentru apărarea și eliberarea Patriei Sovietice și a popoarelor cotropite de fascism. Valeria Granovscaia, supranumită de tovarășii săi soldați «Rândunica», care s-a aruncat cu grenade sub tancul nemțesc, ca să salveze, cu prețul vieții sale proprii, pe tovarășii săi. În lupta contra dușmanului Patriei, s-a dovedit din plin toată măreția sufletului generos al femeii sovietice; altruismul și abnegația sunt caracteristicile ei"[44].

---

[39] A se vedea *** „Dr. Petru Groza, însărcinat cu formarea guvernului", în *Scânteia*, anul II, nr. 157, 4 martie 1945, p. 1; Gheorghe Apostol, *Eu și Gheorghiu-Dej*, ediția 2010, București, Editura Paco, 2011, pp. 82-83, 94.

[40] Miron Constantinescu, „O victorie a poporului", în *Scânteia*, anul II, nr. 161, 8 martie 1945, p. 1.

[41] *** „Ziua internațională a femeii", în *Scânteia*, anul II, nr. 161, 8 martie 1945, p. 6.

[42] Victor Eftimiu, „O femeie «bine»", în *Adevărul*, anul 62, nr. 17107, 10 martie 1948, p. 1.

[43] Miron Constantinescu, „Tovarășa Ana Pauker ne arată drumul", în *Scânteia*, anul I, nr. 51, 10 noiembrie 1944, p. 1.

[44] *** „8 Martie", în *Scânteia*, anul II, nr. 162, 9 martie 1945, p. 1.

După ce au fost lăudate femeile sovietice, a venit și rândul unor femei din alte țări să primească laude. Tovarășa Ana Pauker se afla printre acestea:

„Viața Anei Pauker, care s-a identificat cu lupta pentru interesele vitale ale poporului român, e o viață splendidă de femeie luptătoare, care, în condițiunile cele mai grele, nu cedează în fața greutăților, suferințelor groaznice suportate din partea reacțiunii, ci găsește mereu forțe noi și energie nesecată în continuarea luptei pentru dezrobirea poporului român, a femeii române. Astăzi, când glasul adevărului poate să străbată nestingherit, se ridică sute de mii de femei și în România, urmând exemplul Anei și al luptătoarelor din lumea întreagă, pentru a făuri o țară liberă și fericită! Astăzi, mai mult ca oricând, 8 Martie trebuie să devie ziua chemării la mobilizarea tuturor forțelor în lupta necruțătoare împotriva fascismului barbar, spre realizarea năzuințelor progresiste, pentru care au luptat femeile din întreaga lume!”[45].

Pagina a treia era rezervată, aproape în întregime (la finalul paginii era inserat un anunț referitor la „bonurile de alimente”), Zilei Internaționale a Femeii. Pagina începea cu următoarea urare: „Trăiască femeia luptătoare pentru democrație și progres!”. După cum se poate observa, nici această urare nu era adresată tuturor femeilor, ci doar acelora care luptau *pentru democrație și progres*. Pe coloanele 1 și 2, jumătatea de sus, se afla o *creație poetică* în care erau cântate realizările eroice ale tovarășei Ana Pauker. Poezia elogioasă avea ca titlu chiar numele femeii căreia îi era închinată[46]. Pe coloanele 3-5, aceeași jumătatea de sus, se afla articolul „«Babușca» noastră”[47]. Textul era ilustrat cu o fotografie în care se aflau tovarășa Ana Pauker, tovarășa Nina Dimitrievna Sulie și tovarășa Liuba Chișinevskaia. Din acest articol aflăm că *8 Martie* este *ziua în care femeia sovietică își sărbătorește eroismul și devotamentul*, calități pe care le-a arătat în timpul *luptei antifasciste*. În timpul acestei lupte, se arăta în text, *mii și mii de femei și-au dat viața,* pentru a lăsa în urma lor *o lume liberă*. Articolul are ca punct de plecare condițiile grele din închisoarea pentru femei Mislea, acolo unde s-a stins din viață „babușka” Eufrosina. În text erau atinse mai multe chestiuni, cum ar fi faptul că poporul rus știa cum „să îngrijească de mamele sale” și cum „să stimeze bătrânețea” sau faptul că țăranii din Basarabia îi considerau pe români invadatori, iar pe sovietici eliberatori. Țăranii din Basarabia, arăta autoarea articolului, îl iubeau pe tovarășul Stalin și visau să ajungă *să-l vadă cu ochii lor* pe *marele lor părinte și conducător*. Din aceeași sursă aflăm și că deținutele de la închisoarea Mislea, îndeosebi cele care se aflau acolo din motive politice, se distrau dansând *căzăceasca*. Articolul se încheie cu jurământul făcut de autoarea sa „babușkăi” Eufrosina S., jurământ care reprezenta voința tuturor femeilor care luptau pentru democrație și progres, de a nu avea milă față de *dușmanii poporului*[48].

În articolul „8 Martie și femeia muncitoare”[49], femeilor române li se sugera să urmeze mereu exemplul femeilor sovietice, care se bucurau deja de *drepturi egale cu ale bărbaților*. *Niciun popor nu poate fi liber*, se arăta în articol, dacă femeia nu este dezrobită și nu devine cetățean cu drepturi depline în societate. Femeia sovietică nu și-a primit drepturile fără să le merite. Ea era oricînd gata să sacrifice tot ce avea pentru a-și apăra țara: „Femeile, în Uniunea Sovietică, sunt ingineri, tehnicieni, medici, savanți, deputați în Sovietul Suprem. Femeia sovietică este o eroină. Ea nu și-a cruțat viața, a murit pe baricade și pe front, alături de bărbați, apărându-și eroic patria”[50]. 8 Martie trebuia să fie, spunea autoarea acestui text, *o zi de solidaritate și sinceră prietenie* între femeile din *lumea întreagă*, dar mai ales între femeile din țara noastră și *eroicele femei sovietice*[51].

[45] *Ibidem*, p. 1.
[46] E. Luca, „Ana Pauker”, în *Scânteia*, anul II, nr. 162, 9 martie 1945, p. 3.
[47] Liuba Chișinovscaia, „«Babușca» noastră”, în *Scânteia*, anul II, nr. 162, 9 martie 1945, p. 3.
[48] *Ibidem*, p. 3.
[49] Elena Stoia, „8 Martie și femeia muncitoare”, în *Scânteia*, anul II, nr. 162, 9 martie 1945, p. 3.
[50] *Ibidem*, p. 3.
[51] *Ibidem*, p. 3.

În alte articole, gazetarii comuniști de la *Scânteia* vorbeau despre greutățile prin care au fost nevoite să treacă unele femei, partizane ale comunismului, în timpul luptei duse de *Partid* împotriva *fascismului distrugător*[52]. Ideea de bază din aceste texte e aceea că *luptătoarele pentru libertate* de la noi erau femei tinere, care posedau mult curaj și care nu ezitau să se sacrifice pentru cauza celor mulți și asupriți[53].

În 1946, în numărul din 8 martie, coloanele organului central al Partidului Comunist Român erau ocupate, în mare măsură, de chestiuni care nu aveau legătură cu Ziua Internațională a Femeii. În pagina a treia, putea fi citit însă un text referitor la *femeiile române*. Textul respectiv era, de fapt, un reportaj în care se vorbea despre dezbaterile ce au avut loc la „Congresul femeilor democrate din România”[54]. Noi nu ne vom opri asupra acestui text, dar nici asupra celor din edițiile următoare în care era reluată chestiunea aceluiași congres[55].

Într-un articol apărut în 9 martie 1946, se arăta că Ziua Femeii „oglindește caracterul general al mișcării feminine, ca o parte de nedespărțit a luptei generale pentru progres și democrație”[56]. Femeilor li se atrăgea însă atenția că drepturile politice dobândite de ele în acei ani determinau, în ceea ce le privea, apariția anumitor îndatoriri: „În aceste alegeri, trebuie să lupte unite, pentru a consolida cu votul lor regimul democratic, de care depinde însăși condiția umană a femeii din România, posibilitatea de pașnică dezvoltare, un viitor luminos și îmbelșugat în care ele să-și împlinească cu cinste menirea de mame și cetățene conștiente și libere”[57].

În 1947, tot într-o zi de 9 martie, Alexandra Sidorovici arăta în articolul „8 Martie - Ziua internațională a femeii” că, în mod firesc, femeile române *nu se codeau să meargă cu toată hotărârea pe linia trasată de regimul democratic*, regim care le-a adus acele drepturi pentru cucerirea cărora ele au luptat în anii din trecut: „Suntem atât de mândre de încrederea ce ni s-a acordat și atât de conștiente de ceea ce înseamnă ridicarea noastră la rangul de cetățene active, de faptul că toate căile, înainte barate, sunt astăzi larg deschise în fața noastră – încât ne însuflețește dorința fierbinte de a sta neîntrerupt în primele rânduri ale celor ce muncesc pentru ridicarea țării”[58].

Ceea ce se aștepta de la femeia română în acei ani[59] era, în special, ca ea să muncească în fabricile și uzinele patriei sale. Țara avea nevoie de mână de lucru. Se vorbea, e drept, și despre *datoria femeii de a fi mamă*, dar pe primul loc era pusă *munca*, care nu se desfășura oricum, după cum arăta aceeași Alexandra Sidorovici într-un articol din 8 martie 1948, ci *cu cântece pe buze*[60]. Începând cu anul 1950, gazetarii de la *Scânteia* au fost mult mai precișii în privința a ceea ce trebuia să reprezinte, în România, Ziua Femeii.

---

[52] Ilka Wasserman, „Elena Pavel”, în *Scânteia*, anul II, nr. 162, 9 martie 1945, p. 3.

[53] Ofelia Manole, „Donca”, în *Scânteia*, anul II, nr. 162, 9 martie 1945, p. 3.

[54] *** „Dezbaterile Congresului Femeilor Democrate din România”, în *Scânteia*, seria a III-a, anul XVI, nr. 470, 8 martie 1946, p. 3.

[55] *** „S-a constituit Federația Democrată a Femeilor din România”, în *Scânteia*, seria a III-a, anul XVI, nr. 471, 9 martie 1946, pp. 1, 2; *** „De ziua internațională a femeii”, în *Scânteia*, seria III, anul XVI, nr. 472, 10 martie 1946, pp. 1, 2.

[56] *** „8 Martie – ziua internațională a femeii”, în *Scânteia*, seria a III-a, anul XVI, nr. 471, 9 martie 1946, p. 1.

[57] *Ibidem*, p. 2.

[58] Alexandra Sidorovici, „8 Martie – ziua internațională a femeii”, în *Scânteia*, seria III, anul XVI, nr. 769, 9 martie 1947, p. 1.

[59] A se vedea Alice Gabrielescu, „Femeia, în zilele noastre”, în *Adevărul*, anul 62, nr. 17106, 8 martie 1948, pp. 1, 2.

[60] Alexandra Sidorovici, „Ziua Internațională a Femeii”, în *Scânteia*, seria III, anul XVII, nr. 1066, 8 martie 1948, p. 2.

5.2. Calea eliberării femeii

Din 1950 până în 1959, în ediţiile scoase în data de 8 martie, gazetarii care apărau interesele P.M.R.[61] au publicat mai multe texte despre *femeia română* şi despre eforturile pe care liderii comuniştilor români le făceau pentru ca în ţara noastră să existe o egalitate deplină între bărbaţi şi femei.

A) Bărbaţii vor şi ei o zi a lor

În data de 8 martie 1950, pe coloanele 1 şi 2 ale ziarului *Scânteia*, jumătatea de sus, era publicat articolul „Pentru pace, pentru viaţă!”[62]. În prima parte a acestui text erau prezentate rezultatele obţinute, până atunci, de comuniştii români în lupta lor de *eliberare a femeii*, dar şi ce îşi propuneau aceştia, în aceeaşi direcţie, pentru viitor:

„Încă din adâncul ilegalităţii, Partidul Comunist Român a arătat femeilor că numai alături de proletariat pot cuceri o viaţă omenească, că unul singur e drumul eliberării femeii şi acesta e drumul socialismului. Numai prin luptă, sub conducerea Partidului, şi-au putut cuceri femeile drepturile pe care li le garantează azi Statul celor ce muncesc. […] Avântul cu care femeile muncitoare au cucerit profesiuni considerate dintotdeauna «strict bărbăteşti», forţa de muncă şi capacitatea creatoare de care au dat dovadă au însemnat o lovitură puternică, pentru clasele exploatatoare, care au lansat teoria aşa-zisei «inferiorităţi» şi a aptitudinilor «specific casnice» ale femeii tocmai pentru că voiau să ţină sub obroc această uriaşă forţă revoluţionară de care se temeau. […] În vreme ce făţarnica «democraţie» burgheză lipseşte femeile muncitoare de cele mai elementare drepturi democratice, supunându-le unei exploatări sălbatice, regimul de democraţie populară nu numai că a legiferat egalitatea în drepturi a femeilor dar a şi garantat-o, printr-un complex întreg de măsuri, cu caracter economic şi social. Cucerirea vechii revendicări a salariului egal la muncă egală, măsurile luate de Stat în vederea ocrotirii mamei şi copilului creează tot mai mult femeilor posibilitatea să participe activ la procesul de producţie şi la viaţa politică şi culturală.[…] Acesta nu e însă decât începutul. Sarcina noastră este de a ridica, în mod curajos, din ce în ce mai multe femei în posturi de conducere, de a antrena masele largi de femei la viaţa politică”[63].

Este subliniat apoi faptul că, în timpul *regimului de democraţie populară*[64], încă mai existau bărbaţi care puneau la îndoială „marea forţă de luptă a femeilor”[65]. Autorul textului arată că într-o Hotărâre a C.C. al P.M.R., referitoare la Ziua Internaţională a Femeii, li se cereau „organizaţiilor de partid şi de masă să combată cu tărie mentalitatea burgheză despre inferioritatea femeii, mentalitate care a servit claselor exploatatoare ca mjloc de slăbire a puterii de luptă a poporului”[66].

Într-un alt text, care a apărut în data de 10 martie 1950, se arăta cum sărbătoreau românii Ziua Femeii. Din acest text se poate înţelege faptul că, în anul deja menţionat, *tradiţiile* româneşti de 8 Martie erau deja *cristalizate*:

„Cu câtă emoţie au păşit muncitoarele, în dimineaţa limpede de primăvară timpurie, pragul fabricilor unde lucrează! Încă din ajun, în multe locuri, mâini îndemânatice aranjaseră cu dragoste drapele, lozinci de luptă pentru pace, flori, un noian de flori – pe maşini, pe pervazurile ferestrelor, la intrările fabricilor. E Ziua Internaţională a Femeii. Când tov[arăşa] Frăţilă Maria, decorată cu «Medalia Muncii», a intrat în curtea fabricii de pâine «Constantin David», obrajii i s-au îmbujorat de fericire. Chiar în prag, o aştepta, cu un buchet de viorele în mâini, soţul ei, care fusese în schimbul de noapte. Nu voise să plece nici în ruptul capului

---

[61] Traian Şelmaru, „Alegerea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Român”, în *Scânteia*, seria III, anul XVII, nr. 1055, 24 februarie 1948, p. 3; Gheorghe Apostol, *Eu şi Gheorghiu-Dej...*, pp. 106-107, 112.

[62] *** „Pentru pace, pentru viaţă!”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 1.

[63] *Ibidem*, p. 1.

[64] A se vedea Vasile Luca, *Prin Republica Populară spre noi şi măreţe înfăptuiri*, în *Scânteia*, nr. special de Anul Nou [1 ianuarie 1948], pp. 1, 12; Gh. Gheorghiu-Dej, „Partidul Comunist Român în lupta pentru democratizarea ţării”, în în *Scânteia*, seria III, anul XVI, nr. 1010, 31 decembrie 1947, pp. 1, 3.

[65] *** „Pentru pace, pentru viaţă!”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 1.

[66] *Ibidem*, p. 1.

acasă înainte de a-şi vedea tovarăşa sa de muncă şi de viaţă şi de a o felicita cu căldură pentru Ziua Femeii. [...] Pe tovarăşa Cincă Maria o aşteaptă o altă surpriză. La Industria Bumbacului B – unde lucrează la 34 de războaie – i-a sosit un vraf de peste 50 de scrisori, din toate părţile. Ca de onomastica ei. Cu câtă dragoste şi căldură i-au scris pionierele! Cu ochii umezi de bucurie, tov[arăşa] Cincă Maria citeşte: «...Şi noi ne-am luat la întrecere, să vedem care grupă face progrese mai mari la învăţătură...». Scrisoarea elevei Nichiforel Adina, de la Şcoala Elementară nr. 9, a mişcat-o profund. Tovarăşii din jur sunt însă stânjeniţi. «Halal de noi, spune secretarul organizaţiei de partid, nu i-am luat nici măcar un buchet de flori!...» Tovarăşa Maria Paraschiva, de la Fabrica de Chibrituri, avea un zâmbet înduioşat pe buze. În buzunarul de la rochie avea un mic bilețel. Câteva rânduri numai: «Dragă mămico, în ziua de 8 Martie e ziua matale. Eu nu ştiu să-ţi scriu multe, dar îţi doresc multă sănătate, mămică bună. Ziua matale a venit odată cu primăvara». Cel mai frumos cadou de la copilul ei scump, Dobrică. [...] În fabrici, uzine şi în familiile oamenilor muncii, femeile muncitoare, mame şi soţii, au fost sărbătorite cu drag de tovarăşii lor de viaţă şi de luptă, care înţeleg tot mai mult că, sub conducerea proletariatului, femeile muncitoare reprezintă o uriaşă forţă în slujba păcii şi socialismului”[67].

În 1953, în ciuda eforturilor depuse de conducerea ţării şi, prin urmare, de cei din redacţia ziarului *Scânteia*, încă mai existau bărbaţi care nu înţelegeau importanţa rolului jucat de femei în *regimul de democraţie populară*. Vechile idei, conform cărora femeile le erau inferioare bărbaţilor şi, în consecinţă, nu puteau desfăşura muncile care, în mod tradiţional, le erau rezervate acestora, aveau şi atunci numeroşi adepţi. Această situaţie făcea ca ritmul cu care se construia socialismul românesc să fie unul lent. *Atitudinea înapoiată faţă de femei* trebuia să dispară în totalitate:

„Deşi în ţara noastră s-au obţinut succese însemnate în activizarea maselor de femei, totuşi, faţă de sarcinile tot mai mari ale construirii socialismului, faţă de energia şi capacitatea cu care femeile pot contribui la rezolvarea acestor sarcini, ele n-au fost încă suficient antrenate în viaţa politică, economică, socială. Numeroase organe şi organizaţii de partid, de stat, sindicale, economice dau dovadă încă de atitudine înapoiată faţă de femei, subapreciază sarcina atragerii femeilor in producţie, a calificării şi promovării lor. Orice manifestare a rămăşiţelor concepţiei burgheze despre femeie trebuie combătută cu cea mai mare hotărâre. Aplicând în viaţă minunatele idei staliniste, învăţând necontenit din experienţa gloriosului Partid Comunist al Uniunii Sovietice, organele şi organizaţiile de partid au datoria să asigure antrenarea mai largă a femeilor în producţie şi în munca socială, să manifeste o grijă nemărginită pentru ridicarea nivelului lor tehnico-cultural şi educarea lor comunistă, să le promoveze cu mai mult curaj în munci de răspundere, să se preocupe permanent de îmbunătăţirea continuă a condiţiilor lor de muncă şí de trai”[68].

Articolul din care face parte fragmentul de mai sus conţinea şi aşteptările pe care conducerea P.M.R le avea atunci de la femeia română. Femeilor nu li se mai cerea doar să muncească fără odihnă şi să-şi educe copiii, ci şi să le insufle fiilor şi fiicelor lor dragoste faţă de cauza socialismului şi faţă de U.R.S.S.:

„Partidul cheamă femeile muncitoare din ţara noastră să ia parte, în număr cât mai mare, la intrecerea socialistă, pentru îndeplinirea planului cincinal în patru ani, să lupte pentru ridicarea productivităţii muncii în industrie şi agricultură, pentru intensificarea schimbului dintre oraş şi sat, să-şi pună toate forţele şi aptitudínile în slujba construirii socialismului în scumpa noastră patrie. Partidul cheamă femeile muncitoare din ţara noastră să-şi educe copiii în spiritul patriotismului fierbinte, al devotamentului nemărginit faţă de cauza socialismului şi a păcii, pentru a da ţării un tineret sănătos, în stare să ducă ţara mai departe pe drumul progresului şi fericirii, pe care ni l-a luminat cu geniul său nemuritor tovarăşul Stalin. Partidul cheamă femeile muncitoare să sădească în sufletul copiilor lor dragostea şi recunoştiinţa

[67] *** „În uzine, în fabrici, în familii, 8 Martie a fost o adevărată zi de sărbătoare”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1680, 10 martie 1950, p. 3.
[68] *** „Ziua internaţională a femeii”, în *Scânteia*, anul XXII, nr. 2602, 8 martie 1953, p. 3.

fierbinte față de Uniunea Sovietică, a cărei prietenie și alianță cu țara noastră constitue garanția sigură a libertății, independenței și viitorului fericit al patriei. Femei, mame, tinere, întăriți unitatea de luptă a poporului muncitor în jurul partidului; intensificați lupta în cadrul marelui front al păcii și socialismului pentru viața și fericirea căminelor voastre! Fiți în primele rânduri ale luptei pentru întărirea patriei libere, pentru triumful cauzei socialismului și păcii!"[69].

Femeile, care reprezentau *mai mult de jumătate din populația țării*, aduceau, se arăta într-un articol din 1955, *o contribuție deosebit de însemnată în dezvoltarea științei, artei și culturii* românești. Femeile erau socotite, așadar, *o considerabilă forță creatoare*[70]. Date statistice referitoare la funcțiile ocupate de femei în România găsim într-un articol apărut în 1957:

„Din rândul femeilor muncitoare, aproape 44000 poartă titlul de fruntaș în producție, iar aproape 700 titlul de inovator. În industria alimentară și cea ușoară, femeile reprezintă majoritatea muncitorilor. De asemenea, în comerțul socialist, din numărul total al salariaților, 46 la sută sunt femei. La sate, femeile iau parte activă la transformarea socialistă a agriculturii. Din comisiile de conducere ale gospodăririi agricole colective fac parte mai mult de 1800 de femei, multe din ele fiind președinte de gospodării colective. Femeile din patria noastră ocupă un loc important în știință, artă, literatură. Numai în institutele de cercetări ale Academiei R. P. Române lucrează mai mult de 600 de femei ca cercetătoare științifice, iar alte zeci de femei sunt cadre didactice universitare. În învățământul superior, la cursurile de zi, serale și fără frecvență, studiază 28456 de studente. Femeile participă cu succes la viața politică a țării. Mai multe de 35000 de femei sunt deputate în sfaturile populare, iar 71 în Marea Adunare Națională. Pentru priceperea, hărnicia lor și realizările obținute pe diferite tărâmuri de activitate, un număr de 8705 femei au fost decorate cu ordine și medalii, alte 81 de tovarășe au primit titluri de onoare: Artist Emerit al R.P.R., Artist al Poporului etc. Un număr de 3592 de mame au primit titlul de «Mamă Eroină» ", iar alte 53881 de mame au fost decorate cu ordinul «Gloria Maternă» sau «Medalia Maternității». Un mare număr de femei sunt cadre didactice în învățământul de cultură generală. Peste 29127 de femei sunt învățătoare care predau în clasele I – IV-a și aproximativ 22000 sunt profesoare în clasele a V – X-a. Femeile dau o importantă contribuție la diferite activități cu caracter obștesc: 365000 de femei au participat în cursul anului trecut la diferite acțiuni edilitare în Capitală (înfrumusețarea cartierelor, amenajarea zonelor verzi etc.)"[71].

În 1958, într-o *tabletă de mărțișor*, Tudor Arghezi le amintea femeilor române că viața lor a devenit mai bună abia după venirea comuniștilor în fruntea țării. În *lumea nouă*, cea construită de comuniști, „Eva desface timpul și zările vii, biruitoare, lângă Adam"[72]. În ciuda acestui fapt, în 1959, gazetarii de la *Scânteia* dezvăluiau, prin intermediul unei *glume cu tâlc*, faptul că bărbații români doreau să aibă și ei o zi a lor. Răspunsul la această solicitare a fost următorul:

„Să se instituie această zi festivă, atunci când toți bărbații, venind acasă de la muncă, se vor distra, alături de soția lor, cu «micile» treburi casnice: spălat rufe, călcat, gătit, spălat vase, spălat dușumele, cusut, cârpit, spălat copiii, pieptănat [și] îmbrăcat copiii. Când niciun bărbat nu va mai veni vreodată acasă afumat sau «prea bine dispus». Când niciun bărbat, în nicio împrejurare, fie ea cât de dramatică, nu va ajunge să folosească mijloace contondente de convingere, așa cum se mai întâmplă azi, pe ici pe colo, uneori chiar acolo unde cu gândul nu gândești. Sperăm că această zi va veni cât mai degrabă. Suntem gata să instituim, dragi tovarăși, nu o zi, chiar două pe an, pentru sărbătorirea voastră"[73].

---

[69] *Ibidem*, p. 3.

[70] *** „Ziua Internațională a Femeii", în *Scânteia*, anul XXIV, nr 3226, 8 martie 1955, p. 1.

[71] *** „În anii aceștia", în *Scânteia*, anul XXVI, nr. 3849, 8 martie 1957, p. 2.

[72] Tudor Arghezi, „Tabletă de Mărțișor", în *Scânteia*, anul XXVII, nr. 4158,, 8 martie 1958, p. 1.

[73] Maria Banuș, „E firesc, nu-i așa?", în *Scânteia*, anul XXVIII, nr. 4467, 8 martie 1959, p. 2.

Putem spune, urmărind fragmentul de mai sus, că, în Republica Populară Română, femeia încă nu se putea considera egală în drepturi cu bărbatul. Femeia, spre deosebire de bărbat, nu se putea odihni când ajungea acasă de la serviciu. Ea era cea care trebuia să aibă grijă de casă și de copii. Pe lângă toate muncile care-i reveneau zilnic, femeia mai trebuia să îndure și comportamentul abuziv al bărbatului, la întoarcerea acestuia de la cârciumă. Dar această situație nu reprezenta o noutate pentru femeia română. În același fel stăteau lucrurile și în trecut[74], înainte ca partizanii *democrației populare* să preia conducerea țării. Schimbarea vieții femeii române, pe care gazetarii de la *Scânteia* au anunțat-o încă din 1944, nu era deplină.

B) Femeile și lupta pentru apărarea păcii

În semn de recunoștință, pentru eforturile făcute de conducătorii țării de a le acorda drepturi egale cu ale bărbaților, femeile române se angajau, prin intermediul ziarului *Scânteia*, să lupte cu dârzenie pentru *apărarea păcii*. Apărarea păcii de către femei se realiza prin participarea lor activă la *construirea socialismului* în România. În paginile *Scânteii* erau prezentate câteva dintre realizările femeilor române, care lucrau în fabricile, uzinele și minele țării:

„Pentru a sprijini lupta minerilor, pentru cât mai mult cărbune, pentru pace, U.F.D.R.-istele din Valea Jiului, mobilizate de Comitetul Județean U.F.D.R., au hotărât să coboare în mină și, lucrând alături de mineri, să scoată prin muncă voluntară, în cinstea lui 8 Martie, 300 [de] tone [de] cărbune. Până în prezent, 68 [de] U.F.D.R.-iste din Petroșani au dat 1060 [de] tone [de] cărbune, 11 U.F.D.R.-iste din Lupeni au dat 95 [de] tone, 12 U.F.D.R.-iste din Lonea au dat 96 [de] tone [de] cărbune, întrecând în felul acesta cu mult angajamentele luate”[75].

Referitor la cele arătate mai sus, în 1968, gazetarii de la *Scânteia* spuneau că munca depusă de femei în mine a reprezentat o *exagerare temporară*[76].

Tot *în cinstea lui 8 Martie*, se arată într-un alt text, *tovarășa Mesaroș Ecaterina, lucrătoare la fabrica textilă «Cazanele», din Orșova, a început să lucreze la 6 războaie mecanice*. Exemplul ei a fost urmat de tovarășul Lepădatu Iosif, din același schimb cu ea, care până atunci lucra la 3 războaie[77]. O altă muncitoare, Moraru Maria, de la întreprinderea textilă „Flamura Roșie”, și-a luat angajamentul ca, pe viitor, să lucreze zilnic 15 kg. de bumbac, în loc de 12 kg., cât lucra înainte, și să reducă deșeurile cu 6 la sută[78]. *Tovarășa Frățilă Maria a ambalat de aproape trei ori mai multe lăzi de biscuiți ca de obicei*[79], iar *femeile muncitoare din județul Neamț au realizat 13850 de ore de muncă voluntară, la curățirea școlilor, împrăștiatul prundului, văruitului căminelor culturale etc*.[80].

În paginile *Scânteii*, femeilor le era sugerată ideea că *iubirea de mamă* se dovedește muncind în uzinele țării. Doar printr-o productivitate mare obținută la locul de muncă o femeie își putea arăta dragostea pe care o purta copiilor ei:

„«– Trăiască mamele noastre, care luptă pentru pace!»...

Vocea pionierei Nemțeanu Ecaterina a răsunat plină de căldură în sala devenită neîncăpătoare a uzinelor «23 August». Cele peste 1000 femei muncitoare de la uzinele «23

---

[74] Fănel Teodorașcu, „Problema afirmării personalității feminine comentată în ziarele epocilor trecute”, în *Limba română*, nr. 3-4 (245-246)/2018, Chișinău, p. 170.

[75] *** „Peste 1000 tone de cărbune scoase prin muncă voluntară de femeile din Valea Jiului”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 2.

[76] *** „Ziua ei”, în *Scânteia*, anul XXXVII, nr. 7636, 8 martie 1968, p. 1.

[77] *** „La șase războaie mecanice”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 2.

[78] Agerpres, „Manifestații în întreprinderile din Capitală”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 2.

[79] *** „În uzine, în fabrici, în familii, 8 Martie a fost o adevărată zi de sărbătoare”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1680, 10 martie 1950, p. 3.

[80] *** „Cum întâmpină femeile din județul Neamț ziua de 8 Martie”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 2.

August» și «Republica», întrunite pentru a sărbători ziua de 8 Martie, au aplaudat din toată inima pe micuții pionieri veniți să le aducă un «salut voios». Tov[arășa] Elena Tudorache, membră a C.C. al U.F.D.R., a vorbit despre lupta eroică a femeilor din lumea întreagă pentru libertate și pace. Lupta pentru pace este o datorie a oricărei femei care își iubește copiii, care vrea să apere viața și viitorul lor, a spus tov[arășa] Elena Tudorache"[81].

Nu doar femeile cinsteau Ziua Femeii prin muncă, ci și bărbații. Randamentul acestora din urmă era și mai mare atunci când în preajma datei de 8 martie erau desfășurate activități electorale[82].

C) Țară nouă, femeie nouă

O *țară nouă* are nevoie de *oameni noi*. Femeia română *nouă* trebuia să-și arate devotamentul față de Partid și față de țară devenind *mamă*. Principala ei îndatorire, în *patria tuturor celor care munceau cu brațele și cu mintea, la orașe și la sate*[83], era însă aceea de a participa cu toate forțele ei la lupta socialistă. În articolul „Metalurgista"[84], care a fost publicat în data de 8 martie 1950, gazetarii de la *Scânteia* arătau cum trebuia să fie *femeia nouă* în *România nouă*:

„Cine este Elisabeta Caras? O muncitoare cum nu a existat pe vremuri la noi. Este metalurgistă la Griviția Locomotive. Și nu de mult, era bucătăreasă, spăla vase și mătura. Dar ea nu muncește numai la mașină, în producție. Cu aceeași însuflețire cu care dă zeci și zeci de piese peste program, ea participă la viața politică și socială a uzinei. Este agitatoare de partid, face parte din comitetul de redacție al gazetei de perete, este responsabilă cu asigurările sociale. Dar cea mai mare, cea mai de cinste bătălie în care s-a angajat vreodată Elisabeta Caras, pentru a cărei victorie se străduiesc milioanele de oameni din țara noastră și din lumea întreagă, este bătălia pentru pace. Zilele trecute, a fost aleasă de tovarășii ei de muncă în Comitetul de luptă pentru pace. Toată atenția și-a concentrat-o acum spre școala de calificare. Să meargă cât mai multe femei, chiar din acelea care nu știu bine să scrie. Ea și-a luat angajamentul că va scoate notițe pentru ele. Când dă de câte o tovarășă mai nelămurită, care nu vrea să vină la școală, îi vorbește cu răbdare: «Nu putem sta în loc. Trebuie să treci și tu la mașină!». Pilduitoare contribuție în lupta pentru pace dă Elisabeta Caras la mașina ei de filetat. În lunile trecute, a lăsat cu mult în urmă cifrele programului ei de producție. Și aceasta e bucuria, mândria ei"[85].

Dar Elisabetei Caras nu era singurul exemplu[86] de *femeie nouă* pe care gazetarii de la *Scânteia* îl făceau cunoscut în paginile organului central al P.M.R. Curtmelec Latif era un alt astfel de exemplu:

„Era o femeie tătară, ca multe altele din Medgidia. Ținută vreme îndelungată în negura neștiinței, neîndrăznind să-și arunce privirile mai departe de vârful pantofilor. Din casă ieșea doar ca să meargă la muncă. Trudea din greu la prășit, la săpat de vii, la cules.

---

[81] Agerpres, „Manifestații în întreprinderile din Capitală", în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 2.

[82] Vom reda aici o știre, care a fost publicată în 1956, referitoare la această chestiune: „În cinstea zilei de 8 Martie și a alegerilor de deputați în sfaturile populare, muncitorii și tehnicienii de la uzinele metalurgice «Gh. Gheorgiu-Dej», din Târgoviște, au organizat, în ziua de 6 martie, un schimb de onoare. Muncind cu însuflețire, întregul colectiv al uzinei a obținut succese deosebite în producție. Pe întreaga uzină, s-a înregistrat o depășire de circa 180%. S-au evidențiat în ziua schimbului de onoare colectivele secțiilor fitinguri, secție fruntașă pe uzină, care a avut o depășire, în medie, de 400%, turnătorie, cu o depășire de 282%, freze, cu 224%, mecanică grea, cu 222%. Dintre muncitori, primul loc în întrecere l-a ocupat strungarul Constantin Vasilache, Erou al Muncii Socialiste. El și-a depășit, în această zi, sarcina de plan cu 1350%. În secția turnătorie toate brigăzile au avut depășiri de peste 170%. De asemenea, din secția lanțuri rotary, s-au evidențiat tovarășele Elisabeta Florea, Cornelia Iancovici, Georgeta Ioan și Măcelaru Viorica". [*** „Schimb de oanoare", în *Scânteia*, anul XXV, nr. 3538, 8 martie 1956, p. 1.]

[83] *** [Trăiască Republica Populară Română], în *Scânteia*, nr. special de Anul Nou [1 ianuarie 1948], p. 5.

[84] *** „Metalurgista", în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 3.

[85] *Ibidem*, p. 3.

[86] A se vedea *** „Piri Olga lucrează în mină", în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 3.

– Vecina noastră Aneta e înscrisă în U.F.D.R. – a spus ea, într-o seară, soțului ei, uitându-i-se adânc în ochi. Aș vrea să mă înscriu și eu la U.F.D.R. Ce zici?

S-a împotrivit, la început, bărbatul ei. Educația pe care o căpătase în trecut săpase adânc în conștiința lui. Cu încetul, s-a înduplecat. Cu îndrumătoarele U.F.D.R., Curtmelec a mers din casă în casă, combătând zvonurile de război, arătând femeilor cum trebuie să lupte unite pentru pace. Apoi, s-a înscris la cursul de alfabetizare, unde învață cu îndârjire. Când s-a reorganizat cooperativa, Curtmelec a fost aleasă în consiliu, unde a demascat pe chiaburi, făcând să fie înlăturați din conducere. Curtmelec Latif nu mai este aceea de acum cinci ani. La ședințele de verificare a membrilor de partid, a pus și ea o întrebare soțului ei: «Își ia angajamentul tovarășul meu de viață că mă va ajuta în muncă?». Când a fost aleasă în Comitetul de luptă pentru pace din Medgidia, a spus cu glas limpede și dârz: «Alături de sutele de mii de femei din țara noastră, urmând pilda femeilor sovietice, voi fi o bună luptătoare pentru pace!». Curtmelec Latif își va ține făgăduiala”[87].

În 1956, în pagina a doua a ziarului *Scânteia*, era publicat un desen, realizat de Florica Cordescu, în care erau înfățișați o mamă tânără și, probabil, copilul acesteia. Tănăra femeia este îmbrăcată în haine muncitorești. Ea stă în picioare, cu capul drept, privind ușor spre stânga, mâna stângă o are întinsă și ridicată, în lateral, cu palma ușor întoarsă spre înainte și cu policarul ridicat atât cât e necesar pentru ca vârful său să se afle undeva la nivelul frunții. Mâna dreaptă se afla cu cotul lipit de corp și cu pumnul ridicat undeva la nivelul pieptului. Poziția femeii pare a simboliza un soi de îndemn la *luptă socialistă* adresat cititoarelor ziarului *Scânteia*. În spatele tinerei mame, se află un pat, în care șade un copil, care pare a fi un băiat în vârstă de maxim 2 ani. Fizionomia copilului indică faptul că, în socialism, mamele aveau cu ce să-și hrănească pruncii. Copilul e cu privirea ațintită la mama lui, într-un fel care creează impresia că el urma să rămână în grija altcuiva. Mama lui pleca să *lupte pentru pace*, iar el creștea fără ca ea să-i fie alături. Desenul se afla sub titlul „Femeile, o mare forță în lupta pentru pace și socialism”[88]. Desenul Floricăi Cordescu amintește, cumva, de pictura „La liberté guidant le peuple” (Eugéne Delacroix).

Tot în 1956, era publicat și articolul „Judecătoare”[89]. Textul prezenta povestea unei tinere țărănci, Ileana Scărlătescu, din satul Ciocaia (regiunea Oradea), care, cu ajutorul P.C.R., a ajuns să fie judecătoare. Ileana nu era o femeie obișnuită. Ea învăța în 6 luni, cât învățau alți oameni în 6 ani. Înainte de a începe cursurile necesare pentru a deveni judecătoare, Ileana Scărlătescu a fost „o activistă energică, prețuită de tovarășii cu care lucra”[90]. Aceștia apreciau la ea, în special, „simțul de dreptate, matura cumpănire cu care știa să deosebească oamenii după cinstea lor, după purtarea lor, bună sau rea, după devotamentul lor față de cauza celor mulți”. Ileana Scărlătescu a „crescut și s-a maturizat în focul grelelor bătălii de clasă conduse de partid”[91]. În 1950, la Cluj, a terminat o *școală juridică*, care i-a permis să fie judecătoare, la București:

„În clipa când a intrat în sala de ședințe, la primul ei proces, un nod i s-a oprit în gât: avea senzația că nu va putea scoate un cuvânt. S-a așezat între cei doi asesori. A cuprins cu ochii sala și i s-a părut că descoperă multe priviri încrezătoare. Proaspăta judecătoare deschise dosarul și, cu vocea cât se poate de limpede, spuse: «Deschidem ședința. Tovarășe secretar, vă rog să faceți apelul părților». Și Ileana Scărlătescu începu primul ei proces. Cei doi asesori o priveau cu atenție. Poate că erau pătrunși și ei de simțământul puternic că în destinul femeii care prezida ședința se întruchipa însăși destinul femeii muncitoare din țara noastră, al femeii

[87] *** „Curtmelec își va ține făgăduiala”, în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 3.

[88] *** „Femeile, o mare forță în lupta pentru pace și socialism”, în *Scânteia*, anul XXV, nr. 3538, 8 martie 1956, p. 2.

[89] Ioana Drăgan, „Judecătoarea”, în *Scânteia*, anul XXV, nr. 3538, 8 martie 1956, p. 2.

[90] *Ibidem*, p. 2.

[91] *Ibidem*, p. 2.

desprinse din întuneric și crescute cu dragoste de partid, al femeii căreia partidul îi încredințează munci de răspundere în viața obștească a țării”[92].

În anul în care era publicat în *Scânteia* textul care îi era dedicat, Ileana Scărlătescu era judecătoare la Tribunalul București și studentă, în anul al III-lea de studiu, la Facultatea de Științe Juridice. Viața judecătoarei Ileana Scărlătescu a reprezentat, aflăm din același articol, tema unui film documentar, pe care comuniștii îl foloseau pentru a le arăta tuturor *drumul* pe care, în acea epocă, o *femeie simplă* îl putea avea *în viață*[93].

D) Femeia e și ea om

Marea cucerire a femeii în *regimul de democrație populară* era reprezentată de faptul că bărbatul o socotea și pe ea *om*. Mai existau totuși, arăta Demostene Botez într-un articol publicat în 8 martie 1957, bărbați care credeau că au dreptul natural de a bate și de a jigni femeile:

„8 Martie este ziua de sărbătoare a femeii, mai exact – a eliberării ei. Și totuși, a spune numai atât nu e de ajuns. E sărbătoarea realizărilor acestei eliberări. Ea are, astfel, cu fiecare an, un conținut și o strălucire tot mai mare. [...] Nu e prea mult de când expresia «doi oameni și o femeie» ascundea, nemărturisit, ca pe un adevăr spus de gura păcătosului, lipsa aproape curentă de respect pentru femeie, dusă până la excluderea din «regnul uman». […] Firește că vechea mentalitate nu s-a schimbat în toți, de pe o zi pe alta. Sunt încă bărbați care se socot superiori femeii numai fiindcă ei consideră actul de naștere, cu indicația respectivă, drept un fel de diplomă de omniștiință și omnipotență de la origine. [...] Având independența, femeile s-au dovedit a avea un spirit viu, un suflu pasionat în muncă, tragere de inimă, interes pentru binele obștesc, dragoste de cultură, dorință aprigă de progres. Ele sunt astăzi un element de care munca noastră creatoare nu se poate lipsi. [...] Femeia nu mai merge în urmă, ci alături de bărbat, așa cum se cuvine să meargă doi tovarăși de viață. [...] Numai mojicii de totdeauna cred că, de vreme ce nu mai e de rigoare de practicat ipocrizia și femeia este egală cu bărbatul și independentă, apoi asta le dă dreptul să le bruscheze și în tramvai, să le insulte și să nu le mai cedeze locul”[94].

În ciuda eforturilor depuse de cei aflați în fruntea țării de a asigura femeilor drepturi egale cu cele deținute de bărbați, în textele din ziarul *Scânteia* puteau fi întâlnite, în toată acea epocă, unele formulări ciudate. Chiar în textul lui Demostene Botez poate fi găsit un exemplu în acest sens: „În respectul de azi pentru ea nu subzistă nimic murdar, ofensator, ascuns. E respectul unui om față de altul, respectul unui om care face o muncă, față de cineva care face și el o munca a sa, dacă o face bine”[95]. Din acest fragment se poate înțelege faptul că, pentru a primi *respectul sincer* al bărbaților, femeile trebuiau să fie eficiente în activitățile care le erau atribuite de Partid. Se mai poate înțelege și că exista o ierarhizare a muncilor, iar cele desfășurate de bărbați erau superioare celor rezervate femeilor. Între munca bărbatului și munca femeii se putea pune semnul egal doar atunci când cea din urmă muncă era făcută bine. Era de la sine înțeles că munca bărbatului putea fi, indiferent de situație, doar bine făcută. Femeia, așadar, nu era primită oricum în rândul *oamenilor*. Ideea că munca bărbatului era mai importantă decât cea a femeii reiese din faptul că prima dintre cele două munci era făcută de cel care avea puterea de a stabili dacă cea de-a două muncă este sau nu este bine făcută.

Din alte articole, se desprinde ideea că femeia, deși primise dreptul de a-și spune *om*, nu făcea parte din ceea ce însemna „om al muncii”. Ea era *om*, avea drepturi egale cu bărbatul, dar nu era *om al muncii*, chiar dacă muncea din greu atât la locul de muncă, cât și acasă. Ea putea fi, cel mult, „femeie muncitoare”. Un exemplu în acest sens poate fi găsit într-un articol din 8 martie 1950: „Fiecare om al muncii trebuie să vadă în femeile muncitoare

[92] *Ibidem*, p. 2.
[93] *Ibidem*, p. 2.
[94] Demostene Botez, „Sărbătoare pământeană”, în *Scânteia*, anul XXVI, nr. 3849, 8 martie 1957, p. 2.
[95] *Ibidem*, p. 2.

tovarășele noastre de viață și de luptă"[96]. Iată și un al doilea exemplu: „Sarcina arzătoare a fiecărui om al muncii, a fiecărei femei este de a-și ascuți prin toate mijloacele vigilența împotriva dușmanilor interni și externi ai poporului nostru"[97]. Vom mai reda aici și un fragment dintr-un articol în care se vorbea despre *izbânda noii concepții despre om, despre viață și colectivitate în orânduirea socialistă*: „În țara noastră, ca și în celelalte țări socialiste, oamenii muncii sărbătoresc în această zi pe tovarășele lor de viață și de muncă"[98].

Sunt și articole din care se poate înțelege că termenul „popor muncitor" includea doar *bărbatul*, nu și *femeia*. Într-un articol din 1953, de pildă, se arăta că femeile române „iau parte activă la lupta pentru apărarea păcii, alături de întregul popor muncitor"[99]. În țările *lagărului socialist*, se arăta într-un text din 1955, „poporul muncitor a asigurat femeilor egalitatea în drepturi, le-a scăpat de mizerie, de șomaj, le-a deschis posibilități nelimitate pentru dezvoltarea talentelor lor, pentru participarea la viața socială și politică"[100]. Femeia era egală cu bărbatul, dar ea nu reprezenta „poporul muncitor". Iată și un alt exemplu în acest sens: „Cu prilejul zilei de 8 Martie, oamenii muncii urează femeilor din patria noastră să cucerească, alături de întregul popor muncitor, noi izbânzi în lupta pentru înflorirea patriei, pentru construirea socialismului, pentru triumful cauzei păcii"[101].

Folosirea termenului „popor muncitor" lasă impresia că mai existau și alte popoare (care nu erau la fel de muncitoare), iar unul dintre acestea cuprindea și femeia. Toate aceste *popoare* formau împreună, se pare, *poporul român*.

În 1989, într-o *telegramă adresată tovarășului Nicolae Ceaușescu de către participantele la adunarea festivă din Capitală consacrată zilei de 8 Martie*, se arată că politica P.C.R., aplicată cu succes de Nicolae Ceaușescu, i-a dat femeii române șansa de a se remarca ca om al muncii. Astfel, ea își unea forțele cu cele ale *întregului popor muncitor*, în scopul dezvoltării multilaterale a țării:

„Răspunzând, cu dăruire și spirit revoluționar, înflăcăratelor dumneavoastră chemări, femeile de la orașe și sate, într-o deplină și indestructibilă unitate cu întregul popor, desfășoară o rodnică activitate în industrie și agricultură, în toate sectoarele producției materiale și spirituale [...]. Datorită aplicării consecvente a politicii partidului, strălucitei dumneavoastră activități, mult stimate tovarășe Nicolae Ceaușescu, în țara noastră a fost creat un sistem complex și original, unic în felul său, al democrației muncitorești-revoluționare, care asigură afirmarea tot mai puternică a femeii în societate ca om al muncii, participant activ la eroica epopee constructivă a poporului român, ca soție și mamă, ca demn cetățean, cu egale drepturi și îndatoriri"[102].

Femeia reușise, în cele din urmă, să se afirme ca *om al muncii*, dar tot nu făcea parte din ceea ce în textul citat era numit „întregul popor". Vom considera că termenul „întregul popor" e, de fapt, varianta prescurtată a termenului „întregul popor muncitor". *Poporul muncitor* se afla într-o strânsă legătură cu femeile, pentru că, în felul acesta, sarcinile ce-i erau trasate de „cel mai iubit fiu al poporului român" puteau fi înfăptuite mai repede. Este posibil, trebuie spus, ca *formulările ciudate* semnalate de noi să nu reprezinte dovezi ale existenței misoginiei ca *politică de stat* și să fie doar niște *accidente de exprimare*. Până la urmă, după cum spuneau unele voci din trecutul nostru, nu este de ajuns să vorbim aceeași limbă ca să ne

[96] *** „Pentru pace, pentru viață!", în *Scânteia*, seria III, anul XIX, nr. 1678, 8 martie 1950, p. 1.

[97] *** „Ziua internațională a femeii", în *Scânteia*, anul XXII, nr. 2602, 8 martie 1953, p. 3.

[98] *** „De ziua tovarășelor noastre", în *Scânteia*, anul XXXII, nr. 5825, 8 martie 1963, p. 1.

[99] *** „Ziua internațională a femeii", în *Scânteia*, anul XXII, nr. 2602, 8 martie 1953, p. 3.

[100] Stela Enescu, „O puternică forță în lupta popoarelor pentru pace", în *Scânteia*, anul XXIV, nr 3226, 8 martie 1955, p. 2.

[101] *** „Ziua internațională a femeii", în *Scânteia*, anul XXV, nr. 3538, 8 martie 1956, p. 1.

[102] *** „Telegramă adresată tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, de participantele la adunarea festivă din Capitală consacrată zilei de 8 Martie", în *Scânteia*, anul LVIII, nr. 14478, 8 martie 1989, p. 1.

înțelegem[103]. Credem noi că nu e o surpriză pentru nimeni faptul că, de multe ori, comuniștii cu funcții înalte în conducerea țării, iar misiunea ziarului *Scânteia* era aceea de a aduce la cunoștiința întregii țări deciziile luate de aceștia, lăsau impresia că vorbeau o limbă pe care doar ei o puteau înțelege.

5.3. Bărbatul și-a găsit tovarăș de stat la sfat

Între 1960 și 1969, atenția pe care gazetarii de la *Scânteia* o acordau zilei în care era sărbătorită femeia era mult mai scăzută, față de ceea ce se întâmplase între 1950 și 1959. Chestiunile politice, cele care nu implicau nimic din ceea ce ținea de 8 Martie, ocupau o parte importantă din spațiul care până atunci a fost rezervat Zilei Femeii. Eforturile conducerii statului român de a elibera femeia de poverile care, în trecut, au apăsat greu pe umerii ei păreau că au adus rezultatul dorit. Femeia avea o „nouă demnitate"[104]. Nu doar femeia avea de câștigat în urma organizării după principii *socialiste* a societății românești, ci și bărbatul. *Prin emanciparea femeii și eliberarea ei*, bărbatul avea, în sfârșit, *un tovarăș, un prieten, un sfătuitor neprețuit*[105].

Dintre sarcinile care-i reveneau femeii, cea mai importantă nu mai avea legătură cu randamentul muncii sale. Ei i se cerea acum să-și concentreze cea mai mare parte a atenției asupra altor chestiuni. Femeia trebuia, mai întâi, să devină mamă și, apoi, să-și educe copiii în așa fel încât, la maturitate, aceștia să iubească Partidul:

„O mare răspundere revine femeilor în educarea copiilor, schimbul de mâine al poporului, chemat să ducă mai departe opera începută de părinții lor. De aceea, mișcarea de femei din țara noastră a înscris, ca o preocupare dintre cele mai importante în activitatea sa, îndrumarea femeilor, a mamelor, în munca de educare a copiilor și tineretului în spiritul dragostei și recunoștinței față de Partidul Muncitoresc Român, în spiritul patriotismului fierbinte, păcii și prieteniei între popoare"[106].

Din paginile ziarului *Scânteia* aflăm că, în societatea românească, exista tradiția ca femeile fără copii să fie tratate cu *înalt respect*, iar cele care erau mame să fie tratate cu *dragoste caldă*[107]. Poporul român, ne spunea același ziar, a recunoscut mereu în femeie acea ființă „care nu numai că a dat viață vieții, dar a și sădit în sufletul copilului toate sentimentele și însușirile care fac dintr-o pâlpâire slabă, neputincioasă, acea forță inspirată și înțeleaptă ce se numește OM"[108].

Femeia română avea acum datoria de a duce „mai departe buna tradiție de a întemeia familii trainice, cu mulți copii" și, prin aceasta, de a contribui „la cimentarea relațiilor înăuntrul căminului" și „la creșterea și educarea tineretului"[109]. 8 Martie era acum ziua în care era sărbătorită, îndeosebi, femeia care era mamă, după cum se poate observa chiar din titlurile articolelor din *Scânteia*[110]. S-ar mai putea spune aici și că, după aceleași titluri, existau două categorii de femei. Prima și cea mai importantă categorie era cea a „mamelor", iar cea de-a doua era cea a „cetățenelor", adică a femeilor care aplicau în viață directivele elaborate în cadrul congreselor Partidului Comunist Român. E de la sine înțeles faptul că în categoria „mamelor" se aflau și *cetățenele* care aveau copii. Nu e clar ce erau femeile care nu se încadrau în nicuna dintre cele două categorii, în cazul în care aceste femei existau. Pare că 8 Martie începea să devină Ziua Mamei.

---

[103] Tudor Arghezi, *Manual de morală practică*, ediția originală, Iași, Editura Pygmalion, MCMXLVI, p. 63.

[104] Dina Cocea, „Noua demnitate a femeii", în *Scânteia*, anul XXXIV, nr. 6552, 8 martie 1965, p. 3.

[105] Demostene Botez, „Sărbătoarea femeilor de pretutindeni", în *Scânteia*, anul XXXI, nr. 5461, 8 martie 1962, p. 5.

[106] Suzana Gîdea, „Ziua femeii", în *Scânteia*, anul XXXIII, nr. 6190, 8 martie 1964, p. 1.

[107] *** „Ziua ei", în *Scânteia*, anul XXXVII, nr. 7636, 8 martie 1968, p. 1.

[108] Petru Vintilă, „«Cea mai frumoasă din lume»", în *Scânteia*, anul XXXVII, nr. 7636, 8 martie 1968, p. 5.

[109] Suzana Gâdea, „Ziua femeii – ziua mamei, ziua cetățenei", în *Scânteia*, anul XXXVIII, nr. 7998, 8 martie 1969, p. 7.

[110] *Ibidem*, p. 1.

5.4. Mamă și soție, roluri fundamentale pentru viitorul societății românești

Într-un articol din 1974, femeile române anunțau, prin intermediul autoarei care semna acel text, că rolul crescut pe care îl aveau în viața socială nu a diminuat cu nimic sarcinile ce le reveneau ca mame și ca soții. Rolurile de mamă și de soție, pe care femeia trebuia să și le asume, erau, se arăta în articol, fundamentale pentru viitorul societății românești[111]. Dintr-un alt text, din 1970, aflăm cum era văzută femeia română prin ochii celor de la *Scânteia*:

„Păstrăm în portvizit fotografiile femeii iubite. Iat-o acasă, în ambianța familială, lângă copiii noștri, fructul iubirii noastre, proiecție vie a viselor noastre de viitor. Iat-o, într-o altă imagine, printre colegii și colegele de uzină sau de birou, conducând strungul la fel de vrednic ca un bărbat, sau absorbită de un travaliu în care – să recunoaștem! – aduce un «ce» care-i numai al ei: țesând un covor, trimițând cu mâna culoarea printre firele abia ghicite ale urzelii, punând palma pe fruntea unui bolnav, într-o cameră de spital, adăugând un plus de verde și soare pe o planșetă configurând un nou ansamblu arhitectonic. Iat-o, într-o altă imagine, ca deputată sau activistă obștească, decizând, cu o înaltă conștiință și probitate civică, măsuri care privesc colectivitatea, progresul și prosperitatea orașelor și satelor noastre”[112].

În epoca socialistă, femeia putea practica orice meserie își dorea, iar această situație era posibilă datorită Partidului Comunist Român. Femeia trebuia să ofere și ea ceva, în schimbul drepturilor ce i-au fost date de conducătorii țării. Femeile aveau datoria morală de a da patriei, dar mai ales Partidului, mulți copii. Partidul nu stabilea doar sarcinile prioritare ale femeii române, ci și criteriile morale de care ea trebuia să țină cont în viața de zi cu zi. În 1972, era publicat articolul „Sărut mâna, Țesătoare”. Textul pare că e unul cu scop educativ. Citind articolul, se poate înțelege că intenția autorului a fost aceea de a le da tinerilor femei o lecție despre locul și misiunea femeii române în societatea socialistă. Cel mai important criteriu pe baza căruia erau evaluate femeiile în acei ani era cel al maternității. Adică, femeia răspundea nevoilor patriei dacă devenea mamă. Nașterea unui fiu era mai importantă decât orice altă activitatea desfășurată de femeie. Țara avea nevoie de bărbați *frumoși* și *puternici*, iar femeia trebuia să răspundă în mod corespunzător acestei nevoi. Valoarea femeii nu era dată nici de bijuterii, nici de hainele elegante și nici de vorba fără reținere, ci de calitatea de *mamă*:

„Scena s-a consumat recent, în acceleratul Iași-București. Compartimentul nu era plin. La Focșani s-a urcat o tânără ultra elegant îmbrăcată și soțul ei, un tânăr sportiv. Toate ar fi fost bune și la locul lor dacă sportivul n-ar fi fost fumător (civilizat): s-a dus să fumeze pe coridor (fuma cam mult). Atâta a așteptat, parcă, tânăra și spilcuita soție: adresându-se altei călătoare de lângă ea (o profesoară, cum avea să reiasă mai târziu din dialogul dus cu glas tare, fără nicio reținere, de niciun ordin), a început să-și... puncteze biografia. Vorbea alintat și gesticula, poate ca să-și pună în evidență inelele (patru inele, pe fiecare deget al mâinii stângi, minus policarul). Deci veneau de la Focșani, nu s-a înțeles bine dacă de la o nuntă sau de la ceva asemănător, oricum «un chefuleț pe cinste»... de obicei frecventau «lume bună», intelectuali, fiindcă ea e o «fată citită» (amintea cărți de serie, traduse de trustul Giurgea între cele două războaie)... de altfel soțul ei (nu ea) își termina studiile superioare (însă ea l-a... împins s-o facă). De regulă, dacă-s în societate, soțul ei, de câte ori deschide gura și spune ceva, îi cere – din ochi – părerea, să continue sau să se oprească... din fericire, menajul lor se anunță fericit, căci el îi recunoaște «superioritate»... dar vai! ce pățește cu ceilalți din familia lui, știți, sunt «oameni de rând», ne vedem doar la zile mari, dar și atunci câte încurcături se pot naște, of! doamne... eram cu toții, aveam musafiri, numai «oameni subțiri», majoritatea medici, fiecare a început să povestească operații fantastice, leacuri miraculoase pentru cancer, mă rog, când, hop! se bagă în vorbă și soacra mea, să le explice ea că toate profesiunile din lume sunt importante și complicate în felul lor, că nu există meserie ușoară dac-o faci serios...

[111] Suzana Gâdea, „Femeilor țării, de ziua lor”, în *Scânteia*, anul XLIII, nr. 9803, 8 martie 1974, p. 1.

[112] *** „Frumuseții, demnității și aspirațiilor femeii”, în *Scânteia*, anul XXXIX, nr. 81359, 8 martie 1970, p. 1.

Am înțepenit! Soacră-mea îi tot trăgea înainte cu «branșa mea», adică lupta pentru locul profesiunii ei în rând cu celelalte, musafirii, culmea, o ascultau cu seriozitate, dar inima mea era cât un purice, de teamă ca nu cumva să scape și care-i «branșa». M-am amestecat rapid în discuție și am salvat fața familiei, i-am tras spre alte domenii, film, muzică ușoară, și-am răsuflat ușurată. Ceilalți din compartiment, intrigați, așteptau să afle totuși profesia femeii care, era clar, dăduse naștere și-l crescuse pe flăcăul sportiv de pe coridor, băiat frumușel, cât se poate de voinic (hrănit de mâinile acelea, ale unei mame harnice, grijulii) și civilizat. Profesoara a îndrăznit să întrebe și s-a ales cu răspunsul:

– A! e țesătoare.

Ar mai avea rost să insistăm asupra abjectului snobism care minează grav nu numai mintea, judecata, ci și dramul de conștiință al junei «superioare»? «Oamenii de rând» și «oamenii subțiri»... Indiferent de profesia fiecăruia dintre noi, sunt convins că imensa majoritate a oamenilor resping acest fel de «împărțire» inspirat dintr-o altă lume, căci între noi și dumneaei se așază, de neclintit, marile prefaceri din care s-a născut o societate întemeiată pe dreptate și echitate socială, pe respectul reciproc, al fiecăruia față de toți și al tuturor față de fiecare. Un singur lucru aș mai fi dorit: să fie acolo, printre călători, și mama acelui băiat cât muntele, iar noi, «oamenii de rând», în loc de orice alt comentariu, să rostim simplu:

– Sărut mâna, Țesătoare!

Și, cu respectul cuvenit oricărei femei care a crescut copii, care lasă în urmă o viață de muncă și de cinste, să sărutăm mâna aceea muncită, demnă de profundul nostru respect. O facem însă pe această cale"[113].

În textul său, gazetarul de la *Scânteia* pune în atiteză două femei, una e tânără și elegant îmbrăcată, iar alta e mai în vârstă decât prima și, cel mai important lucru, e mama de băiat. Dintre cele două femei, doar cea de-a doua era considerată demnă de a primi respectul gazetarilor de la *Scânteia*. Prima femeie era imaginea trecutului capitalist, iar a doua femeie reprezenta valorile în care credeau cei din redacția organului Comitetului Central al Partidului Comunist Român. Pentru a da o forță morală specială textului său, autorul se autointitulează „om de rând", dar cei din redacția ziarului *Scânteia* nu erau *oameni de rând*. Ei aveau puterea de a stabili, așa cum am văzut, cine merită și cine nu merită să fie respectat în Republica Socialistă România. Aceeași gazetari erau cei care dețineau puterea de a judeca cât de elegant se putea îmbraca o femeie tânără, câte inele putea avea aceasta pe degete și ce cărți trebuia ea să citească. Ei erau cei care stabileau dacă vorba femeii tinere putea fi alintată sau nu. Tot ei erau cei care hotărau dacă femeile tinere puteau avea o concepție despre viață diferită de cea a femeilor în vârstă. Cu alte cuvinte, gazetarii de la *Scânteia* le puteau interzice femeilor să aibă un comportament specific vârstei lor. Atlfel spus, ei le puteau interzice femeilor să fie tinere.

În 1977, făcând referire la cele petrecute în urma cutremurului din 4 martie, gazetarii de la *Scânteia* anunțau că femeia română *și-a dovedit, din plin, capacitatea de rezistență în fața greutăților și neîngenunchiata ei sete de a lupta pentru viață*[114].

5.5. Nu mai pot exista familii fără copii

În 1980, ziarul *Scânteia* anunța că, în România, nimic nu mai împiedică femeia să-și desăvârșească personalitatea, „pentru a putea ajunge pe cele mai înalte trepte în toate sferele de activitate, pe plan politic și social"[115]. Chiar dacă erau egale în drepturi cu bărbații, femeile nu reprezentau decât *aproape 28 la sută* din numărul total de membri ai Partidului Comunist Român[116]. Asta nu însemna, firește, că *Partidul* și *întregul popor* nu apreciau activitățile întreprinse de femeile române și aportul deosebit adus de acestea la înfătuirea *Programului*

[113] Mihai Stoian, „Sărut mâna, Țesătoare", în *Scânteia*, anul XLI, nr. 9081, 8 martie 1972, p. 5.

[114] Ioan Grigorescu, „De ziua femeii", în *Scânteia*, anul XLVI, nr. 10745, 8 martie 1977, p. 7.

[115] Virgil Teodorescu, „Destin înnobilat", în *Scânteia*, anul XLIX, nr. 11677, 8 martie 1980, p. 1.

[116] *** „Cinstire femeii, condiții de afirmare multilaterală", în *Scânteia*, anul XLIX, nr. 11677, 8 martie 1980, p. 2.

P.C.R. de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înantare a României spre comunism[117].

Începând cu 1984, discursul conducerii P.C.R în privinţa femeii române va cunoaşte schimbări importante. De 8 Martie, ziarul *Scânteia* anunţa că, în Republica Socialistă România, nu mai era acceptată ideea că o familie poate exista fără copii, pentru că fiecare familie avea obligaţia patriotică *de a avea şi de a creşte copii*. Pentru femei, nu exista, spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu în cadrul unei şedinţe a Consiliului Sanitar Superior, *cinste* mai *înaltă* decât aceea *de a naşte* şi *de a creşte copii*:

„Nu pot exista o mândrie şi o fericire mai mare, pentru o familie, pentru o mamă, decât aceea de a avea şi a creşte copii. Încă o dată, doresc să subliniez că fiecare familie are datoria de a se gândi permanent la prezentul şi viitorul poporului nostru; viitorul său, existenţa sa sunt legate de vigoarea, de tinereţea sa, deci de natalitate, de creşterea continuă a populaţiei, pentru a realiza această îndatorire fundamentală faţă de înseşi destinele naţiunii noastre. Analizând cum se înfăptuieşte politica demografică şi cum se asigură sporul natural al populaţiei, Comitetul Politic Executiv a constatat că, în ultimul an, s-a creat o situaţie cu totul nesatisfăcătoare. Asistăm la un fenomen foarte grav, de scădere a natalităţii şi de creştere, într-o măsură îngrijorătoare, a numărului avorturilor. În 1983, la un copil născut viu, s-au efectuat circa 1,5 întreruperi de sarcină. […] Este, de asemenea, adevărat că sunt şi unele familii – n-aş putea spune că numărul lor este prea mare – care, din comoditate, din dorinţa de a nu-şi crea probleme, nu vor să aibă copii. […] Trebuie, într-adevăr, să ne preocupe ca asemenea familii să fie cât mai puţine, să dezvoltăm la toate familiile – la familiile tinere în primul rând – dorinţa de a avea şi a creşte copii, dorinţa femeilor de a fi mame”[118].

Modelul de femeie care ocupa o funcţie de conducere importantă, dar care îndeplinea cu succes şi rolurile de mamă şi de soţie era reprezentat de tovarăşa Elena Ceauşescu:

„Activitatea femeilor în funcţii de conducere este, astăzi, urmarea firească a acumulării cunoştiinţelor politice şi de specialitate, experienţei în muncă, egalităţii sociale, afirmării unor calităţi deosebite – organizatorice, educative şi gospodăreşti. Un strălucit exemplu oferă în această privinţă contribuţia pe care tovarăşa Elena Ceauşescu o aduce în activitatea de conducere a partidului şi a statului în calitatea de membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. şi de prim-viceprim-ministru al guvernului. Alegerea sa în aceste înalte funcţii constituie o recunoaştere a desosebitelor sale calităţi de om politic, de militant neobosit pentru progresul şi properitatea patriei socialiste, a exemplului viu de îmbinare armoniosă între bogata activitate depusă pe tărâm politic şi social, cu rolul de soţie şi mamă”[119].

Urmărind articolele din ziarul *Scânteia*, se poate înţelege că, în anii ce au urmat, până la finele regimului socialist al lui Nicolae Ceauşescu, 8 Martie nu mai era o zi de sărbătoare penru toate femeile, ci doar pentru acelea care aveau copii, adică pentru *mame*: „În această zi, poporul nostru omagiază, în mod deosebit, femeia-mamă, aceea care dă fiinţă din fiinţa ei copiilor – bucuria familiei, viitorul ţării”[120]. Iată şi un alt exemplu în acest sens:

„Se cuvine ca astăzi, de Ziua Femeii, să dăm glas omagiului pe care întreg poporul îl aduce femeii-mame, aceleia care dă viaţă din viaţa ei copiilor, viitorului de mâine al patriei, aceleia ce are menirea sacră de a asigura dăinuirea neamului nostru, de a forma şi pregăti ţării demni continuatori ai operei de construire a socialismului. […] De la mamă, o dată cu graiul şi legendele, copilul învaţă să-şi iubească ţara, istoria ei, să iubească partidul, pe conducătorul său, care, cu atâta dragoste, veghează tânăra generaţie. Femeia este înconjurată cu grijă şi

[117] Nicolae Ceauşescu, „Mesajul tovarăşului Nicolae Ceauşescu cu prilejul sărbătoririi «Zilei internaţionale a femeii»”, în *Scânteia*, anul L, nr. 11988, 8 martie 1981, p. 1.

[118] Nicolae Ceauşescu, „Cuvântarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la şedinţa Consiliului Sanitar Superior”, în *Scânteia*, anul LIII, nr. 12920, 8 martie 1984, p. 1.

[119] Ana Mureşan, „Omagiul întregii ţări – femeilor ţării”, în *Scânteia*, anul LIII, nr. 12920, 8 martie 1984, p. 1.

[120] Maria Bobu, „Femeile, participante active la întreaga viaţă a societăţii româneşti”, în *Scânteia*, anul LV, nr. 13543, 8 martie 1986, p. 2.

sprijinită material în împlinirea nobilei misiuni de mamă. […] Pentru femei, pentru mame – indiferent în ce țară ar trăi ele – nu există nimic mai de preț decât viața copiilor lor"[121].

Femeia care era mamă reprezenta, se arăta într-un text din 1988, *tot ce are omul mai frumos ca trăsături morale – generozitate, spirit de sacrificiu, căldură umană, răspundere pentru viitor*. Din acest motiv, de Ziua Femeii, gândurile tutor se îndreptau spre ea[122]. Altfel spus, de 8 Martie, cuvântul *femeie* avea un singur înțeles, cel de *mamă*.

6. Cuvinte de final

În țara noastră, *femeia nouă*, cea *luptătoare*, a fost, firește, creația tovarășului Stalin, cel care-i apăra pe toți copiii lumii de război[123]. *Armatele* lui și *Partidul* au adus *libertatea* pentru milioane de femei, care, în semn de mulțumire pentru darul primit, au intrat în lupta *pentru victoria păcii între popoare*[124]. După instalarea comuniștilor în fruntea țării, femeii i s-a cerut să muncească și să dea patriei mulți copii. Pe lângă aceste sarcini, femeia mai avea, e drept, și sarcina de a-și învăța copiii să iubească, mai întâi, U.R.S.S. și, apoi, Partidul (P.C.R./P.M.R.). Primele două sarcini erau cele care contau cel mai mult, dar ordinea în care acestea erau impuse femeii nu a fost mereu aceeași. În primii ani ai luptei pentru *construirea socialismului*, prima îndatorire care-i revenea femeii era munca, dar trecerea timpului a făcut ca maternitatea să ia locul acesteia. Maternitatea avea să devină obligația de care nicio femeie din societatea socialistă nu trebuia să încerce să scape. Femeia părea că revine, oarecum, la condiția de *fabrică de copii*, condiție pe care o blamau, la începutul secolului trecut, feministele române[125]. În ciuda celor arătate, de-a lungul anilor, în paginile organului C.C. al P.C.R.[126], comuniștii nu le-au adus femeilor egalitatea în drepturi cu bărbații așa cum a fost ea cerută în primele decenii ale secolului al XX-lea. Atunci, se spunea, așa cum am văzut pe parcursul acestei lucrări, că femeia se va putea considera egală în drepturi cu bărbatul abia atunci când ea va putea hotărî singură dacă și când va deveni mamă.

BIBLIOGRAPHY

Apostol, Gheorghe, *Eu și Gheorghiu-Dej*, ediția 2010, București, Editura Paco, 2011;

Arghezi, Tudor, *Manual de morală practică*, Iași, Pygmalion, MCMXLVI;

Petrescu, Nicolae, *Anglia – Societatea. Statul. Civilizația*, București, Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II", 1938;

Teodorașcu, Fănel, *Prin lentila deformatoare a presei. Studii despre „literatura efemeră"*, Iași, Institutul European, 2020;

Zanne, Iuliu A., *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia: proverbe, ziceri, povețe, cuvinte adevărate, asemănări, idiotisme și cimilituri*, Ed. a 2-a, îngrijită de Roxana Vieru, prefață de Ioan Milică, Iași, Editura Vasiliana '98, 2018, Vol. I;

Arhiva ziarului *Adevărul* pe anii 1904, 1923, 1926, 1930 și 1948;

Arhiva ziarului *Gazeta Transilvaniei* pe anul 1911;

Arhiva ziarului *Scânteia*;

Arhiva ziarului *Universul literar* pe anul 1925;

[121] Maria Ghițulică, „Femeile – cetățeni cu drepturi și îndatoriri egale, cu depline posibilități de afirmare socială", în *Scânteia*, anul LVI, nr. 13855, 8 martie 1987, p. 2.

[122] Ana Mureșan, „O mare forță a societății noastre, a progresului patriei", în *Scânteia*, anul LVII, nr. 14167, 8 martie 1988, p. 3.

[123] Maria Grozea, „«Când mă gândesc la pace, mă gândesc la dumneata, tovarășe Stalin»", în *Scânteia*, seria III, anul XVIII, 4 decembrie 1949, p. 2.

[124] Petra Duțu, *Tovarășe Stalin* (poezie), în *Scânteia*, seria III, anul XVIII, 4 decembrie 1949, p. 2.

[125] *** „Mișcarea feministă", în *Moda nouă ilustrată*, anul II, nr. 20, 15 mai 1904, p. 3.

[126] A se vedea și Nicolae Ceaușescu, „Femeile țării – cetățene demne în societatea demnității", în *Scânteia*, anul LVI, nr. 13231, 8 martie 1985, p. 2; *Idem*, „Femeilor – prețuirea întregului nostru popor"; în *Scânteia*, anul LVIII, nr. 14478, 8 martie 1989, p. 3.

Arhiva revistei *Cele trei Crișuri* pe anii 1923 și 1930;
Arhiva revistei *Moda nouă ilustrată* pe anul 1904;
Arhiva revistei *Moda șic ilustrată* pe anul 1914;
Arhiva revistei *Poliția* pe anul 1924;
Arhiva revistei *Realitatea ilustrată* pe anii 1930 și 1932.

MEDIATIC LANGUAGE DIVERSITY DUE TO ANGLICISMS INVASION

Mihaela Mureşan
Assoc. Prof., PhD, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract:The anglicisms invasion is a linguistic trend that generates a strong dynamic of the mediatic language. Therefore, it is emphasized a new mediatic idiom, called Romglish, being used in journalistic styles of writing. The English words are present in the Romanian journalistic texts and they are still to come.

Keywords: mediatic language, anglicisms, anglicisms invasion

Tema împrumuturilor din limba engleză este una extrem de dezbătută, atât de lingviști, cât și de vloggeri. Se știe că engleza este o limbă de circulație internațională, utilizată drept „cod universal" de către vorbitorii din diferite spații geografice ale globului. În ciuda faptului că mulți asociază cuvintele provenite din limba engleză cu „noul", fenomenul pătrunderii acestora în lexicul limbii române a început să se manifeste încă din secolul al XIX-lea.

Cuvintele englezești au pătruns în fondul lexical românesc prin filierele limbii franceze, germane sau ruse, după cum remarcă cercetătoarea și cadrul didactic Elena Belinschi: „Constatăm că ele au pătruns direct sau indirect în limba română. Începînd cu ultimele decenii ale sec. al XIX-lea, limba română a împrumutat o serie de anglicisme prin filiera altor limbi, cum ar fi: a) aproape exclusiv prin intermediul limbii franceze. La unele anglicisme sensul lor coincide cu cel al etimonului franţuzesc (*dancing*, *pick-up*, *smocking*), la altele modificările fonetice sunt asemănătoare cu cuvintele franceze (*beefsteak*, *rostbeef*, *sandwich*); b) prin sec. al XX-lea ne-au venit prin mijlocire germană sau rusă. În perioada interbelică, româna s-a îmbogăţit cu o serie de termeni tehnici englezeşti preluaţi prin intermediul limbii germane (*boiler*, *diesel*, *coca*), iar după ´40, prin intermediul limbii ruse: *radiolocaţie, conveier, buldozer*" (https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/98885).

Fondul lexical românesc s-a aflat într-un continuu proces de dinamică, deoarece a fost îmbogățit, de-a lungul timpului, cu foarte mulți termeni proveniți din alte limbi. Acești termeni străini – sau *străinismele*, după cum sunt ele denumite de către lingviști – au pătruns, treptat, în vocabularul românesc.

În general, *străinismele* sunt percepute ca fiind acei termeni preluați de limba română din alte limbi. Pe lângă această accepțiune, străinisme pot fi considerate și acele cuvinte care se formează în interiorul unei limbi, pentru a desemna o nouă realitate lingvistică, în contextul în care, până atunci, au fost „străine" de actele lingvistice ale membrilor unei anumite comunități. Așadar, ținând cont de dubla valență a termenului de *străinism*, neologismele, barbarismele și xenismele pot fi incluse în categoria străinismelor.

Lingvistul Petru Zugun afirma că *xenismele* sunt „împrumuturi neadaptate care sunt păstrate intenționat cu forma și sensul din limbile împrumutătoare" (Zugun, 2000, p. 160). Spre deosebire de neologisme, xenismele nu sunt „adaptate fonetic, ortografic, morfosintactic și semantic" (Zugun, 2000, p.160) în limba română. De exemplu, cuvântul *mentenanță* nu poate fi considerat xenism, ci neologism, pe motiv că este un cuvânt de origine franceză (*maintenance*) care s-a adaptat normelor limbii române. Pe de altă parte, cuvântul *hobby* nu a suferit vreo modificare, continuând să fie folosit în română, la fel ca în limba engleză.

Tot Petru Zugun remarcă faptul că, în prezent, ne confruntăm cu o „adevărată invazie de xenisme de origine engleză, cu precădere în limbajul internetului, la acestea adăugându-se

chiar împrumuturi, indirecte însă, din japoneză, precum *kimono, judo, jujitsu, summo, kamicadze, harakiri, sudoku, tsunami* ș.a., din arabă (*sharia*) sau din alte limbi" (Zugun, 2006, p.315).

Barbarismele reprezintă acele împrumuturi neadaptate, care nu „s-au diferențiat prin nicio trăsătură semantică de sinonime ale lor" (Zugun, 2000, p.160). Cu alte cuvinte, *barbarismele* sunt acei termeni împrumutați dintr-o limbă străină, care sunt utilizați fără a fi necesari în actul comunicării. De menționat este faptul că barbarismele nu sunt doar acele cuvinte care îmbracă exact forma utilizată în limba din care provin –*make-up, soul, fiesta, wow!*-, ci sunt și acele expresii ori cuvinte traduse eronat, după modelul idiomului de apartenență. Un bun exemplu în acest sens îl constituie remarca făcută de Mihaela Apetrei, expert în oratorie, într-un interviu referitor la amestecul lingvistic dintre română și engleză, des întâlnit în cadrul companiilor multinaționale. Mihaela Apetrei a semnalat faptul că utilizarea expresiei *a face sens* - tradusă în română după modelul englezesc *to make sense* - reprezintă o mostră de barbarism, deoarece, în română, există expresia *a avea sens*, care înseamnă exact același lucru (https://adevarul.ro/educatie/scoala/conversatii-romgleza-vorbeste-multinationale-afecteaza-limba-romana-1_54d22472448e03c0fd45e794/index.html).

Chiar dacă unii termeni sunt oarecum utilizați în mod forțat, aceștia reflectă procesul de dinamică a limbii române. Lingvistul Eugen Coșeriu afirma: „Limba se face prin schimbare și «moare», ca atare, când încetează să se schimbe" (Coșeriu, 1997, p. 246).

Fiind o limbă vie, româna a preluat termeni din multe limbi, îmbogățindu-se din punct de vedere semantic.

Din limbile spaniolă și italiană, de pildă, au fost preluați o serie de termeni. Unele cuvinte au fost încadrate în structurile limbii române prin adaptare grafică și fonetică, iar altele încă nu s-au "românizat". Din limba spaniolă au fost preluați termeni precum: *coridă, telenovelă, fiesta* ori *cafeterie*. Din italiană s-au încetățenit termeni ca: *pizza, spaghete, violoncel* sau *cortină*, precum și salutul *Ciao*, pe care unii indivizii îl utilizează în varianta sa originală, dar majoritatea l-au „românizat", transformându-l în *Ceau* – ca variantă de salut a limbajului colocvial. Cuvintele de proveniență franceză au pătruns masiv în fondul lexical românesc mai ales în perioada interbelică. În momentul de față, se observă faptul că, în limba română, există atât cuvinte asimilate în structurile limbii, adaptate grafic și fonetic – de exemplu: *ciocolată, remiză, semafor, volan, independență, a negocia, vizavi* - cât și o serie de cuvinte/sintagme care nu s-au românizat, scriindu-se și pronunțându-se la fel ca în limba franceză: *chic, voila, haute couture, deja-vu*. Printre termenii preluați din limba greacă și, treptat, adoptați în structurile limbii române se numără: *portocală, cărămidă, zahăr, zodie, nufăr, aghiazmă, catizmă*. Din limba rusă au fost preluați și încetățeniți termeni ca: *voluntar, aghiotant, scripcă, cavaler* sau *găluște*. Lingvistul Marius Sala vorbește despre două straturi de cuvinte turcești care au intrat în lexicul limbii române: „Stratul cel mai vechi este din secolele XV-XVII. Sunt mai ales nume de plante (*arpagic, dovleac, dud, pătlăgea, salcâm*), animale (*bursuc, catâr*), termeni referitori la casă (*dulap, odaie, saltea, tavan*), îmbrăcăminte (*basma, ciorap, fotă*) și mâncare (*ciorbă, halva, sarma*), meserii (*dulgher*) și comerț (*amanet, cântar, samsar*). Viața intelectuală a rămas străină de contactul secular cu turcii: nu există niciun cuvânt care să denumească o noțiune abstractă și niciun verb. Al doilea strat, din epoca fanariotă, a cuprins neologisme turcești cunoscute aproape numai de păturile superioare ale societății și care au dispărut odată cu această epocă" (Sala, 2006, p. 100). Procesul de intrare a termenilor de origine maghiară în limba română continuă și azi, maghiarii fiind cea mai numeroasă minoritate din România. Printre cuvintele preluate din limba maghiară se numără: *răvaș, gingaș, gulaș, rântaș, chipeș, paprică/papricaș*. Vocabularul limbii române cuprinde și cuvinte de proveniență germană. Cuvinte de origine germană, încetățenite în limba română, sunt: *bormașină, diesel, rolă, șină, șurub, rucsac, țigară* sau *șablon*.

Așadar, limba română are o dinamică bine conturată, ceea ce duce la îmbogățirea fondului lexical și la extinderea ariei semantice a termenilor. Împrumuturile din alte limbi sunt

benefice, atâta timp cât acestea exprimă sau denumesc realități lingvistice pentru care nu există un corespondent românesc.

Invazia de anglicisme în vocabularul limbii române este în plin proces, iar limbajul mediatic românesc reflectă cu exactitate acest curent lingvistic. Date fiind anterioarele tendințe lingvistice privind intrarea altor termeni străini în fondul lexical românesc, este evident faptul că pătrunderea masivă a anglicismelor este un curent asemănător invaziilor precedente de cuvinte străine.

După anul 1989, când regimul comunist din România s-a prăbușit, termenii din limba engleză au început să pătrundă masiv în română. Literatura de specialitate numește *anglicisme* cuvintele care provin din limba engleză. Conform lingvistei Mioara Avram, termenul de *anglicism* desemnează „O unitate lingvistică (nu numai cuvânt, ci și format, expresie frazeologică, sens sau construcție gramaticală) și chiar tip de pronunțare sau/și de scriere (inclusiv de punctuație) de origine engleză, indiferent de varietatea teritorială a englezei, deci inclusiv din engleza americană, nu doar din cea britanică" (Avram, 1997, p.11).

În mod evident, în ultimele două decenii și jumătate, limba engleză a influențat cel mai mult lexicul limbii române. Anglicismele au pătruns în fondul lexical românesc prin mai multe mijloace. Dezvoltarea unor domenii de activitate în care terminologia de specialitate abundă în cuvinte de origine engleză, amploarea pe care a luat-o fenomenul de globalizare în ultimii douăzeci de ani, dorința vorbitorilor de a avea un cod lingvistic universal, predilecția unora de a utiliza un anumit cuvânt sau expresie, auzită în mod repetat, doar pentru a fi în pas cu moda lingvistică sau, pur și simplu, necesitatea de a defini diverse noțiuni pentru care nu există corespondent în limba română – sunt doar câteva din motivele care au generat și au amplificat fenomenul de invazie a anglicismelor în vocabularul limbii române.

Limbajul mediatic românesc contribuie, într-o măsură semnificativă, la educarea lingvistică a publicului. Prin utilizarea frecventă a unor cuvinte sau expresii în materialele mediatice se realizează o facilitare a procesului de „încetățenire" a anglicismelor în limba română. Există numeroase exemple de anglicisme utilizate în mod repetat în limbajul mediatic, mai ales în ultimul deceniu. Acestea sunt des folosite de către jurnaliști, mai ales atunci când este adus în discuție domeniul tehnologiei, al economiei, al modei, al sportului sau chiar cel culinar. Nu de puține ori, limbajul jurnalistic folosește cuvinte precum*: trendy, business, look, weekend, software, penalty* sau *outsider*.

În publicațiile online destinate femeilor sau dedicate modei, anglicismele cele mai utilizate sunt: *glam, look, beauty, kit, hairstylist, sexy, clips, job, dress code, fashion, site* sau *like*. De pildă, termenii *make-up și make-up artist* sunt anglicisme care au o frecvență superioară în utilizare. Un aspect care merită evidențiat este legat de faptul că deși există cuvântul *machior* în limba română, introdus și în dicționar, care traduce sintagma *make-up artist*, totuși majoritatea vorbitorilor utilizează expresia de proveniență englezească. La fel se întâmplă și cu anglicismul *hair-stylist* – utilizat frecvent, cu toate că există traducerea românească *coafeză*.

Dacă ar fi să ne raportăm la clasificarea anglicismelor în *necesare* și *de lux* (Pușcariu, 1976, p.371), sunt folosite, în limbajul mediatic, foarte multe anglicisme *inutile*. Spre exemplu, anglicisme precum: *beauty* (*frumusețe*), *fashion* (*modă*), *style* (*stil*) și *stylish* (*stilat*) sunt utilizate în defavoarea traducerilor lor românești. Așadar, aceste anglicisme sunt *inutile,* dar sunt utilizate datorită modei lingvistice (Gruiță, 2006, p.35). În schimb, este acceptată utilizarea termenilor *grunge, tele-shopping* și *influencer*, deoarece în limba română nu există un termen care să redea semnificația completă a acestor cuvinte. *Grunge* este un subgen al rock-ului alternativ, iar în limba română nu există un termen echivalent. *Influencer* este un termen des utilizat în sfera rețelelor de socializare și se referă la o persoană care postează des diverse conținuturi pe contul său de pe o anumită rețea de socializare, fiind capabilă să lanseze noi tendințe, ideologii, să promoveze varii produse și servicii sau să determine indivizii să acționeze asemeni lui sau ei. Nici în acest caz, limba română nu are un sinonim pentru anglicismul exemplificat.

Un anglicism controversat este termenul *shopping*. Unii îl includ în categoria anglicismelor *de lux*, iar alții îl consideră o necesitate în anumite contexte. Cei care îl cataloghează drept anglicism *de lux* aduc ca principal argument faptul că traducerea în limba română este dată de termenul *cumpărături*. Totuși, în unele contexte, românescul *cumpărături* nu este echivalent cu *shopping.* Anglicismul *shopping* este utilizat tot timpul atunci când vine vorba de achiziționarea obiectelor vestimentare, nu se folosește *shopping* când ne referim la acțiunea de a cumpăra produse alimentare, de exemplu. Așadar, este vorba de o nuanță la nivel de comunicare. Utilizarea termenilor *shopping* și *cumpărături* depinde de ceea ce emițătorul dorește să transmită. *Shopping* trimite exclusiv la ideea de a achiziționa articole de îmbrăcăminte sau încălțăminte, în timp ce termenul *cumpărături* duce mai mult cu gândul la *a face piața*.

În presa economică și în cea financiară, unele din anglicismele extrem de des utilizate sunt: *management, business, cookies, start-up business, IT, smartphone, supply chain*. De remarcat este că niciunul dintre anglicismele de mai sus nu poate fi încadrat în categoria celor *de lux*, toate fiind *necesare* în context. Domeniul economiei este unul dintre cele în cadrul cărora sunt utilizate, la nivel mediatic, cele mai multe anglicisme *necesare*. Acest lucru se întâmplă deoarece, odată cu dezvoltarea, la nivel mondial, a comerțului, a producției de bunuri și servicii, a tehnologiei, în economie au pătruns numeroși termeni de origine engleză care nu se traduc în alte limbi, ci se utilizează în varianta lor englezească. Cu toate că în limba română există sinonime parțiale pentru aceste anglicisme, ele nu cuprind întreg sensul cuvântului. În aceste condiții, utilizarea termenilor englezești este justificată. Pentru *business* și *smartphone* există sinonime parțiale în limba română - *afacere* și *telefon inteligent* . Chiar și așa, varianta lor în limba română, rezultată prin traducere, nu cuprinde întreaga arie semantică a cuvintelor respective. În ceea ce privește termenii *management, cookies, start-up, IT* și *supply chain*, aceștia nici măcar nu pot fi traduși printr-un singur cuvânt în limba română, ci sunt necesare anumite sintagme românești pentru a se înțelege la ce fac referire. De exemplu, termenul *cookies*, tradus în română, înseamnă *fursecuri*. În domeniul financiar și în cel al tehnologiei informației, *cookies* desemnează un tip de fișiere care se descarcă, în mod automat, în memoria unui dispozitiv folosit pentru accesul la internet și care servesc pentru a crea utilizatorilor un profil în funcție de informația accesată ori site-ul accesat. Astfel, în mod evident, *cookies* este un anglicism *necesar*. Un alt exemplu de anglicism necesar este *start-up*, un termen mai puțin cunoscut publicului larg, însă familiar specialiștilor în domeniu. Noțiunea de *start-up* desemnează o afacere condusă/desfășurată de o companie care a identificat o anumită problemă și își propune să descopere o soluție creativă, care nu a mai fost pusă în aplicare până în acel moment, pentru a elucida situația în cauză. Așadar, nici pentru *start-up* nu există vreun echivalent în limba română. Un lucru similar se produce și în cazul noțiunii de *supply chain*, care nu are corespondent în limba română. *Supply chain* se referă la strategia de piață a companiilor, conform căreia acestea oferă sau susțin că oferă clienților servicii de calitate ridicată, la prețuri reduse, cu scopul de a avea un avantaj față de concurență. De asemenea, nici termenii *management* și *IT* nu au un corespondent exact în limba română. Chiar dacă *IT* reprezintă prescurtarea de la *Information Technology*, care în română se traduce prin *Tehnologia Informației*, este și acesta un anglicism necesar, datorită faptului că, prin traducerea sa în limba română, își îngustează plaja semantică.

Limbajul presei sportive conține un număr însemnat de anglicisme „românizate", în special, în cazul denumirilor date sporturilor de echipă: *rugby, fotbal, handbal, baschet*. Alte anglicisme folosite sunt: *squash, tenis*. Dintre acestea, sunt „românizate": *fotbal* (din englezescul *football*), *baschet* (din englezescul *bascketball*), *tenis* (din originarul *tennis*) și *handbal* (din varianta englezească *handball*). Toate aceste denumiri de sporturi au fost preluate din limba engleză și adaptate la sistemul ortografic și fonetic al limbii române. Acest lucru s-a desfășurat treptat, deoarce adaptarea cuvintelor străine în structurile limbii române se derulează în mai multe etape și depinde de diverse contexte. Referitor la termenul *rugby* – acesta este acceptat atât în varianta englezească *rugby*, cât și în varianta „românizată" *rugbi*,

aflându-se, deci, în variație liberă. Ambele forme sunt corecte și unanim acceptate de către majoritatea lingviștilor, dar se preconizează că, la fel ca în cazul anglicismelor mai sus amintite, va rămâne, în timp, doar varianta *rugbi*. De remarcat este faptul că nici anglicismul *squash* nu poate fi încadrat în tipologia celor *de lux*, deoarece desemnează un sport asemănător tenisului de câmp; în lexicul limbii române nu există un termen care să fie echivalentul anglicismului *squash* care, la rândul său, devine anglicism *necesar*.

Concluzionând, amestecul dintre limba română și cea engleză este unul evident, acest lucru oglindindu-se cu precădere în limbajul mediatic românesc. Pentru unii, *romgleza* (ca idiom specific) reprezintă un fenomen negativ care are ca efect alterarea esenței limbii, iar pentru alții este o necesitate sau, în unele cazuri, o modă lingvistică. Invazia de termeni străini în fondul lexical românesc generează, până la urmă, inovația lingvistică.

Bibliografie:

Avram, Mioara, 1997, *Anglicismele în limba română actuală,* Bucureşti, Editura Academiei

Coșeriu, Eugen, 1997, *Sincronie, diacronie și istorie*, București, Editura Enciclopedică

Gruiță, Gligor, 2006, *Moda lingvistică 2007*, Piteşti, Paralela 45

Pușcariu, Sextil, 1976, *Limba română, Vol.1*, București, Editura Minerva

Sala, Marius, 2006, *De la latină la română*, Academia Română, Institutul de Lingvistică ”Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, București, Editura Univers Enciclopedic

Zugun, Petru, 2000, *Lexicologia limbii române*, Iași, Editura Tehnopress

Site-ografie:

Belinschi, Elena, *Neologisme – asalt inovator de ordin lexical*, în Universitatea de Stat ”Alecu Russo” din Bălți, *Tradiție și modernitate în abordarea limbajului*, 2006, Bălți, Editura Universitatea de Stat ”Alecu Russo” din Bălți, apărut pe site-ul https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/98885

Conversații în romgleză. Cum se vorbește în multinaționale și cum afectează limba română, articol publicat de Ioana Niculescu în adevărul.ro pe data de 04.05.2015, https://adevarul.ro/educatie/scoala/conversatii-romgleza-vorbeste-multinationale-afecteaza-limba-romana-1_54d22472448e03c0fd45e794/index.html

THE PROCESS OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF PUPILS IN THE VISION OF TEACHERS AND SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Paladi Oxana
Assoc. Prof, PhD, Institute of Educational Sciences, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: The article presents both, general characteristics of psychosocial adaptation and specific aspects of psychosocial adaptation as an important process for optimal personality development. The authors mention that when describing the adaptation process, it is necessary to take into consideration the changes that occur in the personality with reference to three levels: 1. emotional, 2. cognitive and 3. behavioral, for describing in detail the tasks solved at each of the stages. The training of skills for adapting to new conditions in order to meet personal and social needs is among the objectives of education that are aimed for achieving more goals. Currently, the rapid and forced changes that take place, require, more than ever, the development of complementary characteristics, of adaptive flexibility, therefore, the development of the skills needed to live in balance with these changes. In this context, we consider it important for all the educational actors to know the process of psychosocial adaptation of the personality, especially teachers and school psychologists.

Keywords: psychosocial adaptation, social change, students, teachers, school psychologists.

Formarea competenţelor de adaptare la noile condiţii în vederea satisfacerii nevoilor personale şi sociale, formarea axei valorice personale sunt evidenţiate de cercetători în calitate de obiective ale educaţiei care sunt orientate spre atingerea mai multor finalităţi [4, p. 8]. Cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcţionarea şi dezvoltarea sistemului de educaţie din Republica Moldova este stabilit de Codul Educaţiei. În conformitate cu prevederile articolului 5 al Codului indicat, misiunea educaţiei este: satisfacerea cerinţelor educaţionale ale individului şi ale societăţii; dezvoltarea potenţialului uman pentru a asigura calitatea vieţii, creşterea durabilă a economiei şi bunăstarea poporului; dezvoltarea culturii naţionale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranţă, a nediscriminării şi incluziunii sociale; promovarea învăţării pe tot parcursul vieţii; facilitarea reconcilierii vieţii profesionale cu viaţa de familie pentru bărbaţi şi femei. În acelaşi document sunt prezentatr şi atribuţiile instituţiilor de învăţământ general: de a asigura tuturor copiilor şi elevilor educaţie de calitate, îngrijire şi sprijin; de a identifica copiii şi elevii cu dificultăţi de învăţare şi de a le acorda ajutorul şi asistenţa individuală necesară în procesul de învăţare; de a asigura oportunităţi de dezvoltare personală copiilor şi elevilor cu aptitudini deosebite în anumite domenii; de a acorda asistenţa necesară copiilor şi elevilor aflaţi în dificultate, în colaborare cu instituţiile de asistenţă socială; asigură armonizarea componentei şcolare a curriculumului cu cerinţele, interesele şi preferinţele educaţionale ale copiilor şi elevilor [2]. Evident că aceste directive ghidează activitatea actorilor educaționali reliefând și importanța componentei adaptative a personalității.

În zilele noastre, în unele părţi ale lumii care sunt supuse unor schimbări rapide şi forţate, fără a se dezvolta instrumentele necesare pentru a trăi în echilibru cu aceste schimbări, la grupuri relativ mari se manifestă o „conştiinţă fanatică” şi o înţelegere total greşită a libertăţii de acţiune, multe persoane având comportamente antisociale, agresive, deosebit de grave. „Conştiinţa fanatică” poate fi tipică societăţilor „standardizate” excesiv sau celor care

au fost supuse unei rapide schimbări socio-politice şi economice, dar schimbările nu au fost însoţite de planificări socio-educative adecvate, perpetuându-se multiple şi periculoase „prejudecăţi ancestrale" şi atitudini intolerante. Tocmai de aceea se impune o educaţie bazată pe psihologia pozitivă şi psihologia umanistă, educaţie care trebuie privită ca practică a libertăţii, ca un act de cunoaştere şi de conştientizare, prin abordarea critic-constructivă a realităţii (Vittoria, 2011) [apud. 5]. Educaţia prosocială pune în lucru diferite metode de cunoaştere, strâns legate de practica socială germinativă de idei novatoare, printr-o dialectică necesară între acţiune şi reflecţie. Aceasta înseamnă că fiecare persoană trebuie să îşi asume rolul social şi civil în calitate de subiect al cunoaşterii realităţii şi mai ales de constructor al unor noi realităţi psihosociale şi socio-culturale, pe baza unei gândiri anticipative racordate la valorile morale. În cadrul raporturilor interpersonale, fiecare om trebuie să conştientizeze aspectul valoric al diferenţelor individuale şi al trăsăturilor specifice ale semenului său. Pe această cale, efortul de **dezvoltare a unor caracteristici complementare şi a flexibilităţii adaptative** reprezintă modalitatea optimă de asigurare a calităţii şi longevităţii relaţiilor interpersonale pozitive, prieteneşti, bazate pe omenie [5, p. 208].

Având în vedere adaptarea umană, este necesar să se separe procesele care au loc la diferite niveluri ale organizării unei persoane ca sistem. În special, caracteristicile adaptării diferă la nivelurile „organism biologic - mediu biologic" şi „personalitate - mediu social"; doar a doua caracteristică „personalitate - mediu social" se referă la adaptarea psihosocială.

Pentru a descrie modelul procesului optim de adaptare psihosocială, este recomandabil să se utilizeze o abordare sistemică. Conform acestei abordări, procesul de adaptare optimă constă în construirea unui sistem nou, mai complex şi mai perfect, în care obiectele originale (individul şi mediul înconjurător) sunt incluse ca subsisteme, menţinând în acelaşi timp o cotă suficientă de autonomie. Un astfel de sistem are noi proprietăți și funcții care sunt absente în obiectele originale, care sunt utile pentru sistemul nou format și cresc productivitatea generală a subsistemelor sale [10, p. 9].

Procesul de adaptare de la vechile reguli şi idealuri la cele noi este un proces de durată, caracterizat de competiție între diferite ideologii pentru a fi acceptate de către public [7].

În concepțiile autorului С.Я. Рубинштейн procesul de adaptare psihosocială este, pe de o parte, un raport între două componente: persoana şi mediul social, în care persoana acţionează, iar pe de altă parte este actul interacţiunii multidimensionale. Autorul a propus pentru prima dată formula „reflecţie-personalitate-rezultat", pentru a clarifica că personalitatea umană se manifestă ca un „tot unitar" incluzând totalitatea structurilor interne pentru a interacţiona cu mediul extern [12]. Д.В. Колесов introduce rafinament în această terminologie menționând că procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes a acestui proces – adaptabilitate, iar diferenţele în starea corpului, înainte şi după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [9].

Procesul de adaptare se referă la un tip special de procese dirijate care au tendința de a se acumula și a se concentra. Fiecare etapă ulterioară a unor astfel de procese este diferită calitativ de cea anterioară, dar în același timp include rezultatul acesteia.

Cea mai completă descriere a procesului de adaptare include cinci etape interdependente:

1. Reacția primară la schimbare.
2. Orientare.
3. Prelucrarea și reflectarea internă.
4. Acțiuni direcționate către schimbare.

5. Interacțiune productivă.

La descrierea procesului de adaptare, este necesar să se urmărească schimbările care apar la personalitate cu referire trei niveluri: emoțional, cognitiv și comportamental, pentru a descrie în detaliu sarcinile rezolvate de individ la fiecare dintre etape.

În calitate de încălcări ale procesului de adaptare ar trebui considerate:

1) realizarea / implementarea nereușită (performanță inadecvată) a sarcinii principale a unei etape specifice;

2) ignorarea unei etape, adică trecerea peste o etapă;

3) fixarea într-o anumită etapă;

4) încălcarea mișcării inițiate și revenirea la etapa anterioară [10, p. 15].

În aceeași ordine de idei, А.К. Акименко consideră adaptarea ca un proces, rezultat și bază pentru formarea de noi formațiuni (calități psihice) [8]. А.А. Реан consideră adaptarea - un fenomen complex și propune să o analizeze în unitatea a trei dimensiuni. Aspectul procesual al adaptării, conform autorului, se bazează, în primul rând, pe evidențierea caracteristicilor sale temporale - lungimea și etapele adaptării în sine. În cadrul acestei direcții, sunt identificate principalele elemente ale procesului de adaptare, conectate într-o singură secvență logică și de timp. Aspectul final al adaptării este utilizat în mod tradițional ca element cheie în evaluarea succesului proceselor de adaptare în general. Criteriul final (eficient) stă la baza majorității clasificărilor moderne ale fenomenului de adaptare, de la cea mai simplă dihotomie (adaptare - dezadaptare) până la construcții teoretice mai fracționate și multidimensionale. Conceptul de adaptare asociat cu formarea diferitelor neoformațiuni integrează cele două abordări identificate anterior - procesual și eficient (rezultativ). Aici obiectul analizei este totalitatea acelor calități mentale care s-au dezvoltat în procesul de adaptare și au condus la unul sau alt rezultat. În același timp, totalitatea noilor formațiuni include nu numai o mulțime de cunoștințe, abilități, deprinderi, calități personale, interiorizate de subiectul adaptării, ci și un sistem complex de interacțiune interpersonală cu mediul profesional și social [11].

Un rol aparte în întreg procesul de adaptare a personalității elevului îl are adaptarea școlară. În concepțiile autorilor A. Coașan, A. Vasilescu adaptarea școlară presupune operarea cu o serie de indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea elevului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ din perspectiva efectului informativ-formativ exercitat. Fenomenele de adaptare şi respectiv de inadaptare şcolară pot fi recunoscute şi identificate pe baza anumitor *indicatori specifici:* însuşirea ansamblului de cunoştinţe din principalele domenii ale cunoaşterii; reuşita şcolară; *indicatori relaţionali-valorici:* integrarea în grup, perceperea pozitivă a grupului şcolar, perceperea pozitivă a elevului de către grup, asimilarea unor valori corespunzătoare vârstei; *indicatori comportamentali:* conduita corespunzătoare [1]. T. Crețu menționează că adaptarea la noul mediu școlar, înseamnă: a) integrarea în programul școlar și în activitățile sale specifice; b) realizarea unei relații noi cu învățătoarea, care este o altfel de persoană decât educatoarea; c) stabilirea unor relații cu cei care îi devin colegi și cu care se va confrunta mereu. Se va compara cu ei mai ales după criteriul calității prestației școlare [3].

Procesul de adaptare școlară este un proces neliniar, care presupune angajarea plenară și mobilizarea întregului mecanism adaptativ al subiectului în vederea formării unui comportament complex, apt să planifice, organizeze, faciliteze și implementeze măsuri de adecvare și integrare într-un mediu de continuă schimbare. Din punct de vedere psihologic, adaptarea școlară marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare și

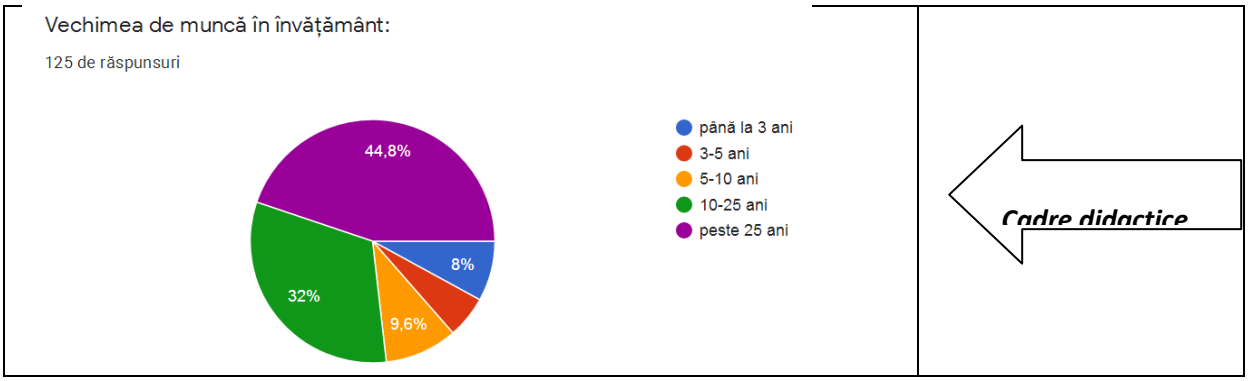
acomodare, tendință realizată în mod obiectiv la nivelul interacțiunii permanente existente între subiect și realitate. Din perspectivă pedagogică, adaptarea școlară implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil și în acord cu normele și regulile pretinse de mediul educațional, pentru dobândirea cu succes a statutului de elev [6].

Dimensiunile prezentate cu privire la procesul de adaptare psihosocială reliefează interesul cercetătorilor față de această problemă care este influențată de diverse provocări societale contemporane. Pentru determinarea viziunilor cadrelor didactice și a psihologilor din sistemul de învățământ general cu privire la adaptarea psihosocială a elevilor a fost elaborat un chestionar care reliefează aspectele generale ale subiectului cercetării și include trei secțiuni: A - Date socio-demografice; B - Organizarea și desfășurarea activității psihologului; C - Percepții. Atitudini. Impact. În cele ce urmează vom prezenta unele rezultate obținute. Menționăm că în cadrul studiului au participat 125 cadre didactice și 67 de psihologi care activează în sistemul de învățământ general din Republica Moldova. Intervievarea psihologilor și a cadrelor didactice a avut loc în perioada - aprilie 2020 - mai 2021.

Rezultatele obținute pentru Secțiunea A. *Date socio-demografice* denotă că subiecții experimentali sunt din medii de proveniență diferite având vârsta cuprinsă între 21 și 71 de ani. Evidențiem că majoritatea subiecților sunt de gen feminin, respectiv din numărul total de cadre didactice care au participat în studiul realizat (125) – 15 subiecți (12,0 %) sunt de gen masculin, iar 110 subiecți (ceea ce reprezintă 88,0 % din lotul întreg) sunt de gen feminin; iar din numărul total al psihologilor școlari 95,5% sunt de gen feminin și doar 4,5 % - de gen masculin. Menționăm că rezultatele obținute cu privire la acest criteriu relevă situația existentă în sistemul educațional în care este preponderent numărul cadrelor didactice și al psihologilor școlari de gen feminin.

Subliniem că numărul subiecților în funcție de criteriul - mediul de proveniență (urban / rural) este puțin disproporționat în favoarea celor din mediul rural și anume din numărul total de cadre didactice 41,6 % sunt din mediul urban, iar 58,4 % de cadre didactice sunt din mediul rural. Totodată, din numărul total al psihologilor școlari acre au fost intervievați 47,8 % sunt din mediul urban, iar 52,2 % - din mediul rural.

Răspunsurile cu referire la vechimea în muncă a cadrelor didactice și a psihologilor școlari sunt prezentate în figura 1.



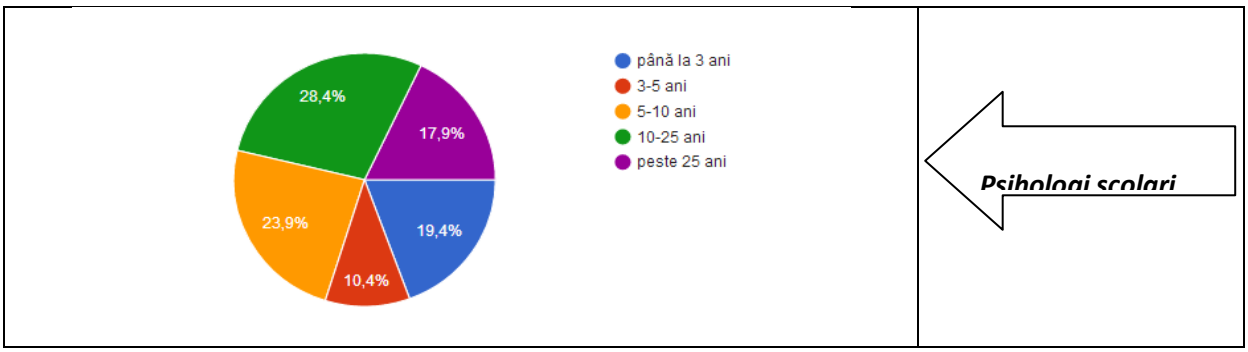


Figura 1. Vechimea în muncă în sistemul de învățământ a cadrelor didactice și a psihologilor școlari

Din figura 1 observăm că 8,0 % dintre subiecți - *cadre didactice* - au o vechime în muncă în domeniul învățământului de până la 3 ani; 5,6% - au o vechime în muncă de 3-5 ani; 9,6% - între 5-10 ani; 32,0% - 10-25 ani; iar 44,8% au o vechime în muncă de peste 25 de ani. În acest caz, conform rezultatelor, cei mai mulți subiecți se încadrează în categoria a cincea care include vechimea de muncă de peste 25 de ani în sistemul de învățământ. În același context, rezultatele chestionarelor implementate denotă că 19,4 % din numărul total de subiecți – *psihologi școlari* - au o vechime în muncă în domeniul învățământului de până la 3 ani; 10,4% - au o vechime în muncă de 3-5 ani; 23,9% - între 5-10 ani; 28,4% - 10-25 ani; iar 17,9% au o vechime în muncă de peste 25 de ani. Comparativ cu primul caz, adică - vechimea în muncă a cadrelor didactice intervievate, în al doilea caz, cei mai mulți psihologi școlari se încadrează în categoria a patra care include vechimea de muncă între 10 și 25 de ani în sistemul de învățământ.

În continuare vom prezenta unele răspunsuri ale subiecților pentru Secțiunea C. *Percepții. Atitudini. Impact.* Din această secțiune vom evidenția viziunile psihologilor școlari și ale cadrelor didactice cu privire la componenta *adaptarea psihosocială a elevilor*. Pentru o impresie clară la compartimentul dat am prezentat în tabelul 1 problemele cu care se adresează cel mai frecvent elevii la psihologii școlari. Acestea sunt cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte.

Tabelul 1. Frecvența apariției problemelor cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ în viziunea psihologilor școlari

Probleme cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ	**Frecvența apariției problemei:** 1 (minim) - 10 (maxim) / Numărul subiecților în %									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
- adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului	0	0	10,4	7,5	22,4	19,4	16,4	20,9	1,5	1,5
- comportamentul psihomotor	6,0	10,4	17,9	11,9	16,4	13,4	10,4	6,0	6,0	1,5
- valorificarea potențialului comunicării	0	0	3,0	16,4	14,9	20,9	13,4	22,4	6,0	3,0
- comportamentul antisocial al elevului	7,5	7,5	10,4	13,4	7,5	11,9	14,9	11,9	11,9	3,0
- dezvoltarea sferei relaționale a elevilor	0	3,0	6,0	17,9	10,4	1,5	19,4	23,9	16,4	1,5
- afectivitatea elevilor	1,5	4,5	10,4	10,4	11,9	16,4	13,4	19,4	9,0	3,0
- motivația elevului	0	3,0	6,0	6,0	14,9	14,9	25,4	16,4	10,4	3,0
- memoria elevului	1,5	6,0	14,9	11,9	10,4	19,4	16,4	16,4	3,0	0
- atenția elevului	0	3,0	17,9	11,9	6,0	16,4	16,4	25,4	1,5	1,5
- gândirea elevului	1,5	4,5	6,0	16,4	14,9	11,9	22,4	19,4	3,0	0
- autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imagine de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.)	0	0	6,0	13,4	11,9	7,5	25,4	13,4	11,9	10,4

- probleme de învățare (abandon şcolar, concentrarea atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.)	3,0	4,5	10,4	14,9	14,9	9,0	19,4	14,9	4,5	4,5
- probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.)	6,0	7,5	11,9	13,4	10,4	13,4	10,4	9,0	16,4	1,5
- orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament	4,5	3,0	13,4	13,4	14,9	22,4	13,4	9,0	6,0	0
- probleme referitoare la crizele de vârstă	0	7,5	7,5	9,0	16,4	11,9	17,9	17,9	7,5	4,5
- ghidarea în carieră (orientare profesională)	1,5	3,0	7,5	4,5	20,9	7,5	16,4	26,9	9,0	3,0

Rezultatele incluse în tabelul 1 demonstrează că psihologii au prezentat viziuni diferite cu privire la *problemele cu care se confruntă elevii într-o instituţie de învăţământ.* Astfel, au fost cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte următoarele probleme: adaptarea psihologică şi socială, inclusiv adaptarea şcolară a elevului; comportamentul psihomotor; valorificarea potenţialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaţionale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivaţia elevului; memoria elevului; atenţia elevului; gândirea elevului; limbajul elevului; autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imagine de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.); probleme de învățare (abandon şcolar, concentrarea atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.); probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.); orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament; probleme referitoare la crizele de vârstă; ghidarea în carieră (orientare profesională). Psihologii cuantifică problemele enumerate în majoritatea cazurilor cu puncte de nivel mediu și maxim, ceea ce denotă necesitatea studierii aprofundate a acestor subiecte, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

În tabelul 2 am prezentat problemele (cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim) puncte) cu care se adresează mai frecvent elevii la cadrele didactice.

Tabelul 2. Frecvența problemelor cu care se adresează mai frecvent elevii la cadrele didactice

Probleme cu care se confruntă elevii într-o instituţie de învăţământ	**Frecvenţa apariţiei problemei:** 1 (minim) - 5 (maxim) / Numărul subiecților în %				
	1(minim)	**2**	**3**	**4**	**5(maxim)**
- adaptarea psihosocială a elevului	15	23	38	16	8
- adaptarea școlară a elevului	9	38	21	22	10
- adaptarea la procesul educațional în format online	8	20	35	23	14
- comportamentul antisocial al elevului	22	27	35	13	3
- afectivitatea / emoțiile elevilor	11	25	36	23	5
- motivaţia pentru învățare a elevului	10	18	35	20	17
- concentrarea atenţiei elevului	9	18	41	22	10
- autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imagine de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.)	5	20	39	24	12

- probleme de învățare (abandon şcolar, concentrarea atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.)	28	29	25	11	7
- probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.)	9	20	27	24	20
- orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament	10	23	43	18	6

Analizând tabelul 2 cu rezultatele cadrelor didactice despre *problemele cu care se confruntă elevii într-o instituţie de învăţământ* observăm că au fost cuantificate diferit pe o scală de la 1 (minim) la 5 puncte (maxim) următoarele probleme: adaptarea psihosocială, adaptarea şcolară a elevului; adaptarea la procesul educațional în format online; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea afectivității / emoțiile elevilor; motivația pentru învățare a elevului; autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imagine de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.); probleme de învățare (abandon şcolar, concentrarea atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.); probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.); orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament. Conchidem că problemele enumerate în majoritatea cazurilor sunt cuantificate cu puncte de nivel mediu și maxim de către cadrele didactice intervievate. Analizând tabelul 2, de mai sus, determinăm rezultate similare obținute în studiul realizat cu privire la percepțiile psihologilor școlari (tabelul 1) despre conceptele enumerate.

În figura 2 sunt prezentate grafic rezultate obținute în urma analizei răspunsurilor psihologilor școlari despre problema adaptării psihologice şi sociale, inclusiv a adaptării școlare a elevului.

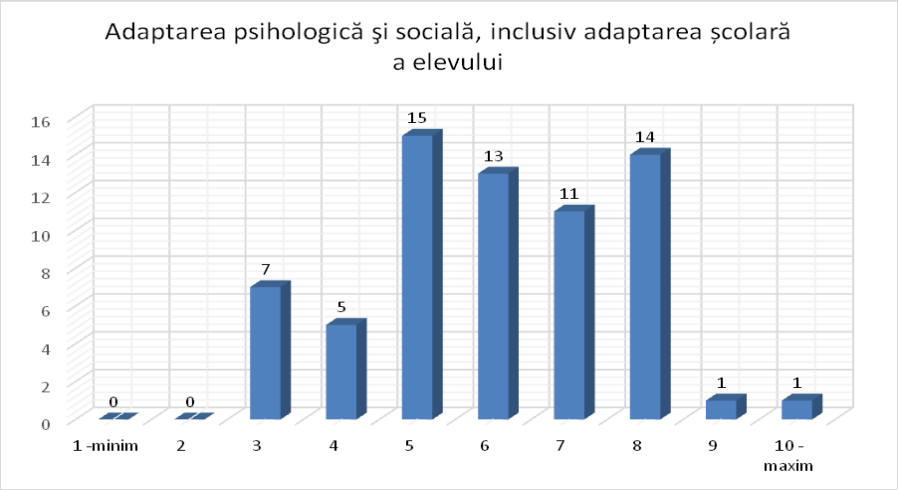


Figura 2. Frecvența apariției problemei adaptării psihologice, sociale și școlare în viziunea psihologilor școlari

Rezultatele denotă că în viziunea psihologilor școlari problema adaptării psihologice, sociale și școlare este frecventă. Astfel fiind analizată cuantificarea acestei probleme pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim observăm că nici unul dintre subiecți nu cuantifică frecvența acestei probleme la nivelurile minime - 1 și 2 ale scalei; 10,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 3 al scalei; 7,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 4 al scalei; 22,4% dintre subiecți - pe nivelul 5 al scalei; 19,4% dintre subiecți - pe nivelul 6 al

scalei; 16,4% dintre subiecți - pe nivelul 7 al scalei; 20,9% dintre subiecți - pe nivelul 8 al scalei; 1,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelurile 9 și 10 ale scalei.

Sunt prezentate grafic în figura 3 rezultate obținute în urma analizei răspunsurilor cadrelor didactice despre problema adaptării psihosociale a elevului.

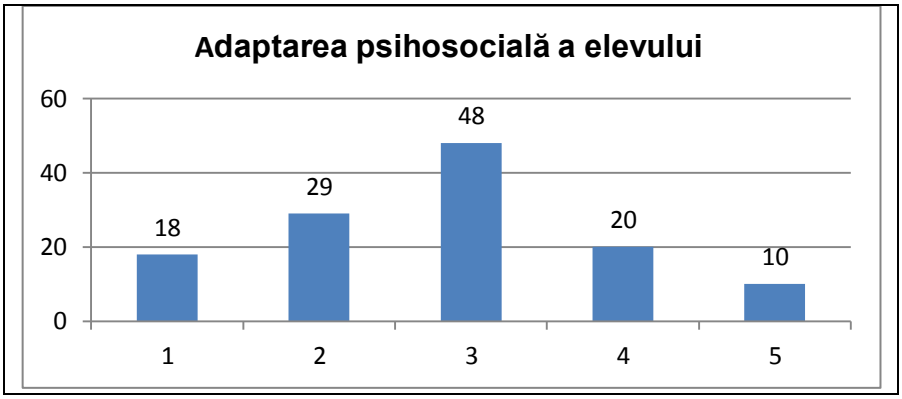


Figura 3. Frecvența apariției problemei adaptării psihosociale în viziunea cadrelor didactice

Observăm că în viziunea cadrelor didactice (fig. 3) problema adaptării psihosociale este una importantă. Fiind analizată cuantificarea acestei probleme pe o scală de la 1 – minim la 5 – maxim observăm că doar 18 persoane, ceea ce reprezintă 15,0 % din numărul total de subiecți cuantifică frecvența acestei probleme la nivelul minim - 1 al scalei; 23,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 38,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 3 al scalei; 16,0% dintre subiecți - pe nivelul 4 al scalei; 8,0% dintre subiecți - pe nivelul 5 al scalei. Datele prezentate indică asupra valorii problemei adaptării pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul educațional.

În continuare am prezentat datele despre frecvența apariției problemei adaptării școlare, inclusiv a adaptării la procesul educațional în format online în viziunea cadrelor didactice.

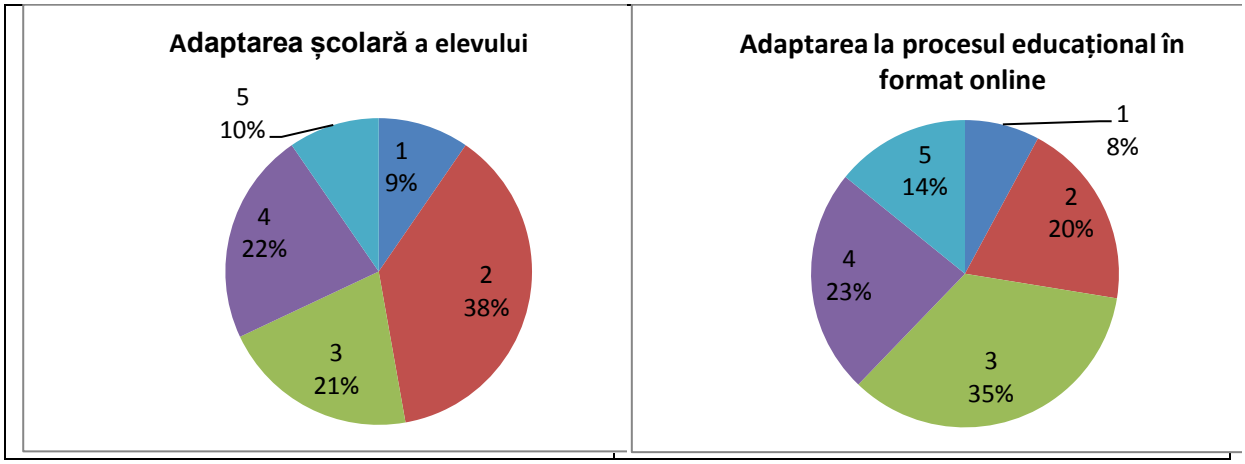


Figura 4. Frecvența apariției problemei adaptării școlare / adaptării la procesul educațional în format online în viziunea cadrelor didactice

Rezultatele prezentate grafic în figura 4 ilustrează realitatea cu referire la problema adaptării școlare a elevului și a adaptării acestora la procesul educațional în format online. Astfel, fiind analizată cuantificarea acestei probleme, pe o scală de la 1 – minim la 5 – maxim observăm că doar 9,0% din numărul total al cadrelor didactice cuantifică frecvența acestei probleme la nivelul minim - 1 al scalei; 38,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2

al scalei; 21,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 3 al scalei; 22,0% dintre subiecți - pe nivelul 4 al scalei; iar 10,0% dintre subiecți - pe nivelul 5 al scalei. La nivel comparativ situația este aproximativ aceeași cu referire la problema adaptării elevilor la procesul educațional în format online, care a persistat în ultima perioadă în instituțiile de învățământ (2020-2021). Aici observăm că cea mai mare parte din lotul subiecților intervievați au cuantificat frecvența acestei probleme la nivelul 3 (35,0%) și 4 (23,0 %) al scalei. Datele obținute reliefează ponderea problemei adaptării în perioada actuală.

Analizând rezultatele obținute cu referire la viziunile psihologilor școlari despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale pentru treapta primară de învățământ observăm că cei mai mulți subiecți experimentali 38,8% (26 subiecți) consideră *stima de sine, încrederea în sine* cei mai importanți factori facilitatori ai adaptării psihosociale; apoi în ordine consecutivă cu numărul 1 a fost notat factotul *inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)* – 23,9 % (16 subiecți); *stabilitatea emoțională; motivarea pentru succes; sociabilitatea, inițierea contactelor sociale; optimismul, curajul social; independența; orientările sensului vieții*.

Conform rezultatelor prezentate cu privire la viziunile psihologilor din sistemul educațional despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale pentru elevii din treapta gimnazială de învățământ, determinăm că cei mai mulți subiecți experimentali 34,3% (23 subiecți) consideră, similar rezultatelor anterioare (pentru treapta primară de învățământ), *stima de sine, încrederea în sine* cei mai important factori facilitatori ai adaptării; apoi în ordine consecutivă cu numărul 1 a fost notat factotul *inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)* – 26,9 % (18 subiecți); *stabilitatea emoțională; motivarea pentru succes; sociabilitatea, inițierea contactelor sociale; optimismul, curajul social; independența; orientările sensului vieții*. Este de menționat că, în general, aceeași ierarhie se menține și pentru elevii din treapta liceală. Aceste rezultate indică asupra faptului că psihologii școlari în procesul de lucru cu problema adaptării este important să prevadă și acțiuni de dezvoltare a factorilor facilitatori ai acestui proces. Psihologii intervievați au enumerat diverse tipuri de metode, ativități pe care le valorifică în depășirea problemelor de adaptare psihosocială pentru elevi.

În același context, am analizat viziunile psihologilor cu privire la reuşita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială la elevi la sfârşitul şedinţelor de consiliere psihologică pentru elevii din clasele I-IV; V-IX și pentru elevii din clasele X-XII. Rezultatele demonstrează că psihologii apreciază înalt ședințele de consiliere realizate în scopul adaptării psihosociale și școlare a elevilor la toate treptele de învățământ. Astfel, fiind analizată cuantificarea reuşitei ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare şcolară) la elevii din clasele I-IV-a la sfârşitul şedinţelor de consiliere psihologică pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim determinăm că 28,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 7 al scalei; 25,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 8 al scalei; 17,9% dintre subiecți - pe nivelul 9 al scalei și 6,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 10 (maxim) al scalei. De altfel, în opiniile psihologilor școlari reuşita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare şcolară) la elevii din clasele gimnaziale și liceale sunt similare cu cele prezentate la elevii claselor primare la sfârşitul şedinţelor de consiliere psihologică. Subiecții intervievați cuantifică reuşita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare şcolară) la elevi la sfârşitul şedinţelor de consiliere psihologică în clasele gimnaziale preponderent pe nivelul 8 al scalei (35,8% dintre subiecți), iar în clasele liceale cuantifică preponderent problema pe nivelul 8 și 9 al scalei cu 32,8% dintre subiecți pentru fiecare.

Pentru a cunoaște care sunt relațiile cadrelor didactice cu psihologii școlari din instituțiile de învățământ general și dacă se conlucrează cu referire la diverse probleme identificate la elevi am considerat oportună includerea unui item la acest subiect în chestionarul implementat. Rezultatele analizate subliniază că 40,0 % dintre cadrele didactice intervievate au posibilitate frecvent să discute cu psihologul școlar; 24,0 % rareori au posibilitate să discute cu psihologul școlar din instituția în care activează, iar 36,0 % dintre cadrele didactice intervievate susțin că nu au posibilitate să dicute cu psihologul școlar.

O altă secvență inclusă în cercetarea realizată a vizat determinarea nivelului de cunoaștere de către cadrele didactice a tipurilor de servicii psihologice oferite de specialiștii psihologi.

Rezultatele cu privire la tipurile de servicii psihologice oferite în instituțiile de învățământ sunt prezentate în figura 5.

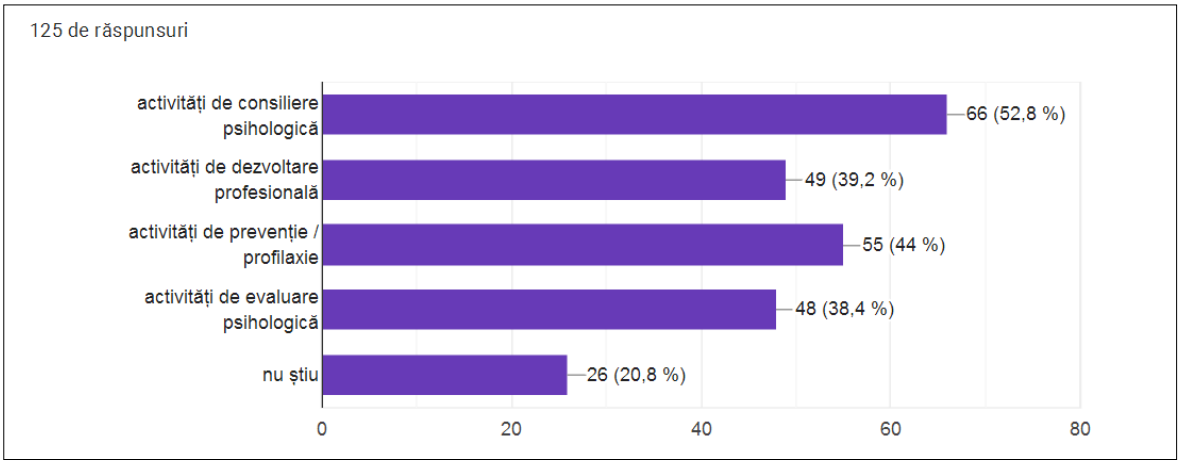


Figura 5. Numărul cadrelor didactice intervievate care cunosc despre activitatea psihologilor școlari

Determinăm că și pentru itemul care vizează tipurile de servicii psihologice oferite în instituțiile de învățământ în care activează cadrele didactice intervievate au fost oferite variate răspunsuri. Astfel observăm că 66 de cadre didactice intervievate (52,8 %) – cunosc despre faptul că în instituțiile în care lucrează specialiștii realizează activități de consiliere psihologică; 49 de cadre didactice (39,2 %) – cunosc că psihologii școlari organizează activități de dezvoltare profesională; 55 de cadre didactice (44,0 %) – confirmă că în instituțiile în care lucrează specialiștii realizează activități de prevenție / profilaxie; 48 de cadre didactice intervievate (38,4 %) – cunosc despre activitățile de evaluare psihologică pe care le realizează psihologii școlari. În contextul dat menționăm că este totuși mare numărul cadrelor didactice (20,8 %) care nu știu despre tipurile de servicii psihologice oferite în instituțiile din care fac parte, respectiv aceste rezultate reliefează lipsa colaborării dintre actorii educaționali (cadre didactice și psihologi școlari).

Sunt importante răspunsurile cadrelor didactice, în contextul dat, cu referire la eficiența consilierii educaționale oferită elevilor (fig. 6).

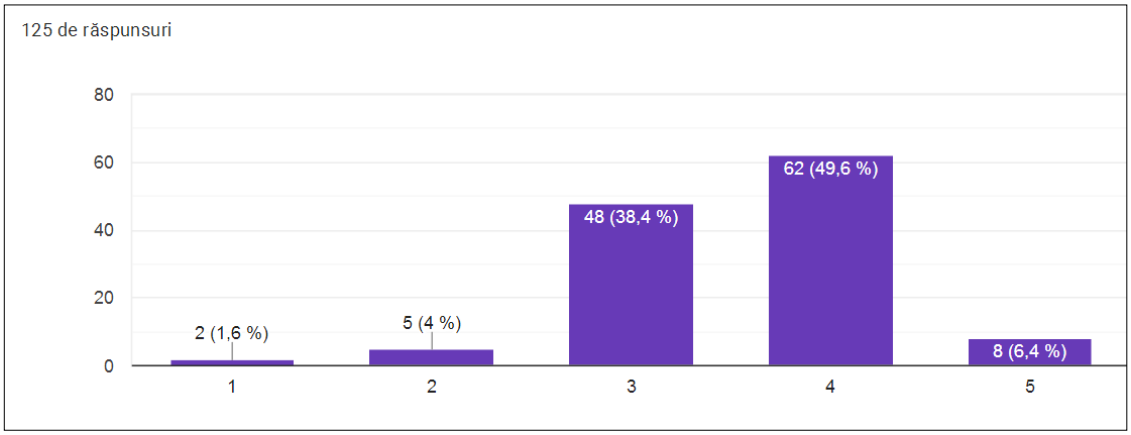


Figura 6. Aprecierea reușitei ameliorării problemelor de adaptare psihosocială și școlară de către cadrele didactice intervievate

Din figura 6 observăm că în percepțiile cadrelor didactice consilierea educațională ameliorează problemele de adaptare școlară, astfel cei mai mulți subiecții (62, ceea ce reprezintă 49,6% din numărul întreg de subiecți) cuantifică reușita ameliorării acestor probleme de adaptare psihosocială și școlară la elevi în sfârșitul ședințelor de consiliere educațională pe nivelul 4 al scalei; 48 de subiecți cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 3, iar 8 cadre didactice cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 5 (maxim) al scalei. În scopul ameliorării / optimizării adaptării psihosociale a elevilor cadrele didactice subliniază despre necesitatea menținerii stării de bine a elevilor, a condițiilor bune la școală, reducerea activităților ce duc la epuizare, oferirea libertății în activitățile pe care le realizează, implicarea părinților și a întregii comunități în viața școlară, susținerea emoțională a elevilor, manifestarea atitudinii pozitive din partea tuturor cadrelor didactice, comunicarea empatică și eficientă, promovarea imaginii pozitive a școlii și necesității studiilor, colaborare între toți actanții educaționali, prezența fizică la ore, implicarea elevilor în diverse proiecte, susținerea și promovarea ideilor elevilor etc.

În concluzie subliniem importanța viziunilor cadrelor didactice și a psihologilor școlari cu privire la procesul de adaptare psihosocială a elevilor. De altfel, adaptarea psihosocială este unul din factorii prioritari pentru dezvoltarea optimă a personalității elevilor. Studiul realizat ne permite să analizăm viziunile actorilor educaționali și de a lua atitudine cu referire la problemele menționate. Totodată, răspunsurile oferite de cadrele didactice și psihologii școlari accentuează necesitatea dezvoltării flexibilității adaptative a elevilor pentru a face față schimbărilor din sistemul educațional. În contextul dat, pentru optimizarea procesului de adaptare psihosocială este necesară implicarea activă și responsabilă a tuturor actorilor educaționali.

Bibliografie:

1. COAȘAN, A.; VASILESCU, A. *Adaptarea şcolară.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1988. 128 p.
2. *Codul educaţiei al Republicii Moldova nr.152 din 17 iulie 2014* [Accesat: 15.10.21]. Disponibil: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156
3. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2004. 408 p.

4. GUȚU Vl.; BUCUN N.; et.al. Concepția Educației în Republica Moldova. In: Studia *Universitatis Moldaviae, Seria: Științe ale Educației* (Pedagogie, Psihologie), USM, nr. 5 (25), 2009, p. 5-16.
5. ILUȚ, P. (coord.) *Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a seninătății.* Iași: Ed. Polirom, 2015. 339 p.
6. MÎSLIȚCHI, V. *Adaptarea școlară: ghid metodic*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 350 p.
7. VOICU, B.; VOICU, M. *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică.* Iași: Institutul European, 2007.
8. АКИМЕНКО, А.К. Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса. In: *Адаптация личности в современном мире:* Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: ИЦ «Наука», 2011. Вып. 3. 110 с.
9. КОЛЕСОВ, Д.В. *Адаптация организма подростков к учебной нагрузке*. Москва, 1987. 148 с.
10. МЕЛЬНИКОВА, Н.Н. *Социально-психологическая адаптация личности: Методические указания*. / Составитель: к. психол. н. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. 34 с.
11. РЕАН, А.А. *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика.* СПб., 2006.
12. РУБИНШТЕЙН, С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului* ***Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane.*** Cifrul: 20.80009.1606.10.

THE ROLE OF PUPIL'S WILL IN OVERCOMING CRISIS SITUATIONS

Paladi Oxana, Tatiana Lungu
Assoc. Prof, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova,
PhD Student, State University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This article presents the authors' visions referring to the concept of will as a superior form of self-regulation as well as its role in overcoming crises, affairs that overwhelm the possibilities of self-regulation and trigger concern, overwhelming feelings of helplessness, anxiety, vulnerability and stress. Regardless of the complexity of the events that generate the crises, the psychological mechanisms disturbed by traumatic experiences are those that regulate emotions, regulate the purposes and will, cognitive mechanisms - those involved in the processing of the information from the internal and external environment of the person. From the perspective of contemporary societal approaches, the whole process of will development depends on the daily situations, on the nature and character of the tasks required to be performed, on the individual peculiarities of the students.

Keywords: willpower, crisis situations, self-regulation, anxiety, perseverance, student

Caracterul dinamic al vieții generează contexte imprevizibile, cu riscuri pentru bunăstarea fizică și emoțională a unei persoane și indiferent de complexitatea acestora ele declanșează trăiri caracterizate prin intensitate emoțională. Rapiditatea transformării lumii contemporane impune acordarea unui sprijin substanțial elevilor, pentru că, într-o lume schimbătoare, este nevoie de structuri suple, dotate cu obiectivitate dezvoltată, dar fără afectarea subiectivității, ținându-se seama și de faptul că securitatea emoțională reprezintă punctul cardinal de igienă mintală. Pentru a descrie evenimentele negative din viață, elevii folosesc un șir de expresii, precum stres, necaz, depresie, anxietate, criză, și uneori acestea se folosesc impropriu, fapt care creează confuzie sau suprapunere de semnificație. Totuși, cercetătorii definesc conceptul de criză ca un punct de cotitură generat de un pericol sau de o posibilitate de creștere, perfecționare și dezvoltare. Totodată, specialiștii susțin că o criză este diferită de o traumă prin timpul scurt de apariție și rapiditatea rezolvării acesteia, fiind provocată de factori neașteptați și neplanificați, externi sau interni, pe care persoana nu-i poate înțelege și accepta sau depăși prin mecanismele și strategiile familiare. De regulă, elevii interpretează evenimentele stresante și situația de criză în felul lor propriu, în funcție de schemele cognitive, experiența anterioară, capacitatea de coping, resursele individuale și suportul proxim. Ținând cont de faptul că persoanele nu pot tolera la infinit nivelul ridicat al emoțiilor negative, anxietatea extremă, incertitudinea, tensiunea neurovegetativă sau dezorientarea comportamentală, epuizarea emoțională, de aceea, instinctiv, persoana caută o rezolvare a situației. În consecință, situațiile de criză modifică percepția persoanei asupra vieții și situațiilor cu care se confruntă, reduc interacțiunile sociale, modifică reacția la stres, diminuează modalitățile adaptative de coping, cresc șansele unei patologii psihiatrice (apariția depresiei și anxietății în cazul în care perioada de acțiune este îndelungată), diminuează imunogenii comportamentali (obiceiuri menite să protejeze starea de sănătate), reduc reziliența și scad sentimentul de siguranță.

Referitor la noțiunea de „criză” în literatura de specialitate se întâlnesc mai multe semnificații. Spre exemplu, Caplan (1964) utilizează acest concept într-o accepțiune generală, criza fiind un răspuns scurt la un stres sever, care nu are structura unei boli, dar care trădează dezechilibrul mecanismelor individuale „homeostatice” [apud. 11]. Conform remarcii

aceluiaşi autor o criza apare atunci când o persoana se confruntă cu un obstacol important de viaţă şi care pare pentru un timp că nu poate fi depăşit prin utilizarea metodelor uzuale de rezolvare a problemelor [11]. Totodată, criza este descrisă ca o schimbare rapidă a stării funcţionale a unei persoane, de cele mai multe ori survenită într-un context neobişnuit pentru cel care o trăieşte şi care se manifestă în plan emoţional sau comportamental. În cele din urmă, criza se traduce (Yeager şi Roberts, 2003) printr-o reacţie subiectivă, emoţională, la evenimentul declanşator compromiţând stabilitatea şi abilitatea persoanei de coping şi de funcţionare [9]. În contextul celor enunţate, concretizăm că starea de criza reprezintă trei caracteristici esenţiale: dezechilibrul homeostaziei psihologice; mecanismele obişnuite de coping sunt depăşite; existenţa unei reacţii sau disfuncţii emoţionale negative.

O clarificare similară a conceptului de criză a fost propusă de autorii Parad (1966) şi France (1982), la care adaugă rolul important pe care-l joacă percepţia individuală asupra factorilor stresanţi [11]. În opinia acestora, situaţiile de criză au următoarele caracteristici: sunt declanşate de evenimente specifice şi identificabile; percepţia unui eveniment ca fiind obstacol insurmontabil sau o ameninţare pentru viaţa persoanei; credinţa în incapacitatea personală de depăşire a situaţiei; experienţa unei stări emoţionale de disconfort descrisă prin frică, anxietate, tensiune şi confuzie; funcţionare deficitară. France (1990), susţine că oricine poate trece, într-un moment sau altul al vieţii, prin momente critice pe care temporar nu le poate face faţă, şi prin urmare, o situaţie de criză are un caracter profund personal şi subiectiv (depinde de percepţia, evaluarea şi interpretarea situaţiei de către persoană), iar durata unei stări de criză este relativ scurtă. Intensitatea stresului scade treptat chiar dacă problema nu este rezolvată [9; 11].

Roberts (2000), descrie criza ca o perioadă de dezechilibru psihologic fiind rezultatul unui eveniment sau a unei situaţii percepută ca periculoasă şi care nu poate fi remediată prin folosirea strategiilor obişnuite de coping. Autorul (Roberts, 2005) evidenţiază cinci faze ale crizei şi anume: acţiunea evenimentului hazardos, o stare vulnerabilă sau de dezechilibru, un factor precipitant, o stare activă de criză bazată pe percepţia individului faţă de ce se petrece şi o fază de rezoluţie a crizei [apud. 11].

În accepţiunea unor autori (James, Gilliland) criza este o percepţie sau o experienţă a unui eveniment sau a unei situaţii ca o dificultate intolerabilă care depăşeşte resursele curente ale persoanei şi mecanismele de coping. După Belkin (1984), criza este o dificultate sau situaţie personală care imobilizează sau stopează persoana în controlul conştient al situaţiei de viaţă. Conform teoriei lui Brammer (1985), criza este o stare de dezorganizare în care persoana se confruntă cu o profundă disoluţie a capacităţii de coping în situaţii care afectează realizarea unor importante scopuri personale [9; 11].

De altfel, studiile arată că există o *serie de factori subiectivi* care determină dezechilibrul sufletesc al persoanei în criză şi anume: percepţia evenimentului traumatizant, suportul emoţional, mecanismele personale de coping. În literatura de specialitate se face referinţă la cele mai frecvente evenimente, circumstanţe care declanşează situaţiile de criză în rândul elevilor, printre care menţionăm: apariţia neaşteptată a unei boli sau dobândirea unui diagnostic de boala ameninţătoare de viaţă, despărţirea/ separarea de persoana iubită, divorţul/separarea părinţilor, boala/decesul unui membru din familie, abuz fizic/emoţional al părinţilor, abuz sexual, violenţă în mediul educaţional, modificarea bruscă a statutului/rolului familial, suspendare/exmatriculare, trecerea dintr-un ciclul de viaţă în altul etc. Concluzionând factorii stresori şi circumstanţele de viaţă constatăm disfuncţionalităţi în diverse paliere ale vieţii: personal, şcolar/profesional, familial, social. Toate aceste domenii sunt intricate şi fiecare are rol de influenţă asupra celuilalt. Cert este, că confruntarea cu un eveniment declanşator al unei situaţii de criză şi derularea ei cu toate costurile pe care le impune nu rezultă numai într-un dezechilibru psihologic, ci poate conduce şi la creşterea capacităţii de coping, dobândirea unor competenţe noi, şi în final la creşterea rezilienţei individuale. În opinia lui Caplan, menţinerea stării de echilibru sau de sănătate mentală depinde de stadiul maturizării ego-ului, care reprezintă abilitatea persoanei de a face faţă

stresului sau anxietății, gradul de recunoaștere a realității și mecanismele de coping. Potrivit concepțiilor aceluiași autor, se cunosc patru stadii ale reacției la criză: *creșterea tensiunii emoționale, perturbarea rutinei zilnice, apariția depresiei și perturbarea homeostaziei mentale sau rezolvarea crizei prin metode de coping* [apud. 11]. În esență, există o serie de caracteristici emoționale pe care le prezintă o persoană care se află în situații de criză, precum: instabilitate emoționala, iritabilitate, tensiune, mânie, anxietate, neajutorare, lipsa de control al emoțiilor, crize de plâns, neliniște psihomotorie, lipsa de răbdare, frustrare, tulburări de atenție, concentrare, memorie, judecată și elemente comportamentale precum impulsivitate, agitație, agresivitate sau dimpotrivă tendința de izolare, evitare, până la lipsa totala de reacție [9].

Autorii Raskin și Rogers (1995)au identificat influența unor trăsături esențiale, precum stima de sine, deschiderea, încrederea, împărtășirea, siguranța, empatia și naturalețea, care fac persoana să depășească ușor situațiile de criză prin capacitatea de a se valida, auto-actualiza și auto-evalua [apud. 9]. La fel de importanți sunt și alți factori interni precum autoeficacitatea (convingerea persoanei în posibilitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive, motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succese a sarcinilor (A. Bandura, 1988)), locusul de control (poziția pe care o are persoana, potrivit căreia tot ce i se întâmplă se datorează ei în mare parte), robustețea (aptitudinea de a fi neobosit, implicându-se în activități diverse cu multă curiozitate, gust pentru risc și schimbare), simțul coerenței (modul persoanei de a percepe, judeca și interpreta lumea și pe sine), optimismul (concepția pozitivă asupra viitorului și experiențelor vieții). În aceeași ordine de idei, autorul Hansell (1976) descrie șapte caracteristici care fac o persoană rezilientă la necazurile vieții, printre care menționăm: *satisfacerea nevoilor bazale ale vieții (hidratare, nutriție, habitat); puternic sens al identității; relație suportivă puternică cu cel puțin o persoană; acceptarea persoanei ca membru în cel puțin un grup; deținerea a unui sau mai multe roluri sociale care furnizează stima de sine; securitate financiară; un set de valori care oferă un sens al scopului personal și înțelegerea sensului vieții* [11]. În accepțiunea lui F. Ruppert, un indiciu clar al faptului că au fost dezvoltate strategii de supraviețuire în urma unor experiențe traumatice este atunci când persoana se străduiește, cu o mare putere de voință, să îndure eroic ceea ce este de nesuportat, să ascundă ceea ce ar trebui observat, să vorbească și să facă ceva fără încetare, pentru a-și distrage atenția, să-i ajute pe alții în mod forțat, să lupte cu toată puterea împotriva unui lucru, să vrea să obțină cu forța ceva imposibil.

Sintetizând opiniile cercetătorilor, se constată că fiecare criză depinde de un șir de caracteristici precum: capacităţile psihofiziologice ale organismului uman, adaptare, tensiunea impactului, durata dezorganizării, reacţia dezechilibrului emoţional, restructurarea sistemului de valori, modul de viaţă, stilul educaţional, nivelul dezvoltării intelectuale, abilităţile de comunicare, caracterul ambiţiilor nerealizate, autocontrol, autocunoaştere, autorealizare, autoperfecţionare, autoconştientizare, reprezentările, aspiraţiile, aşteptările, expresivitatea proceselor afective, inteligenţa emoţională, pasiunile, atracţiile, impresionalitatea, impulsivitatea (ritmul, caracterul reacţiilor), orientarea personalităţii (relaţiile cu mediul), obstacole, confruntări între posibilităţi şi condiţiile obiective ale activităţii, promptitudinea, perseverenţa, stăpânirea de sine, potenţialul psihic, motivaţia, interesele, convingerile, concepţiile, abilităţile, idealurile.

Întrucât situaţiile de criză solicită un mare grad de operativitate şi rapiditate, ci şi variante rezolutive, de multe ori nestructurate, un rol esenţial îl are şi capacitatea de a lua decizii prompte, care stă la baza actului de intervenție pentru depășirea situației declanșate. În acest sens, se conturează conceptul de voinţă numită de către psihologi „reglajul reglajelor”, care are rolul de organizare conştientă şi autoreglatoare a activismului, orientată spre lichidarea dificultăţilor şi obstacolelor atât interne, cât şi externe [4]. Este de menționat faptul că voința este implicată în toate activitățile umane, pentru că acestea reclamă un efort fizic și psihic de o anumită intensitate, dependent de dificultățile ce intervin. Așadar, componenta volitivă este constituită din efortul volitiv, capacitatea de-a lua decizii, autocontrolul, locul

controlului (intern, extern), autoreglarea şi comportamentul normativ [8]. Autorul T.A. Фалькович, arată că eficienţa maximă a autocontrolului constă în câteva elemente esenţiale: scop bine definit, modul şi consecutivitatea îndeplinirii sarcinilor; efectuarea exerciţiilor speciale care presupune dezvoltarea abilităţilor de control, asimilarea acţiunilor şi metodelor de reglementare a acestora. Potrivit concepţiei lui R. Baumeister şi a colaboratorilor săi, majoritatea problemelor personale şi sociale sunt centrate pe eşecul autocontrolului, deoarece un autocontrol scăzut este direct legat aproape de orice fel de traumă individuală: pierderea prietenilor, divorţul, sentinţa şi încarcerarea unui părinte, decesul unui membru etc. [1]. Totodată, studiile de specialitate realizate au arătat că copiii mici care au o bună capacitate de autocontrol, la adolescenţă vor avea o stare mai bună de sănătate şi sunt mai puţin predispuşi la dependenţa de alcool, tutun, droguri, dar şi o capacitate mai bună de a se descurca în situaţii de stres. În cele din urmă, gradul înalt de dezvoltare a sistemului autoreglator este un indiciu al maturizării persoanei, iar dezvoltarea personalităţii presupune aptitudinea de a-şi stăpâni comportamentul şi procesele psihice. Întregul proces al formării şi dezvoltării voinţei depinde de situaţiile externe, de natura și caracterul sarcinilor și solicitărilor cărora elevul trebuie să le facă faţă şi de particularităţile individuale (tipul de sistem nervos, stabilitate emoţională, tipul de deschidere, temperament, particularităţi ale motivaţiei) [4]. Starea nervoasă - tulburările nervoase influenţează negativ voinţa, care, la rândul ei, are impact nociv asupra stabilităţii emoţionale, conducând spre labilitate psihoafectivă (trecere bruscă de la bucurie la tristeţe, de la optimism la scepticism, de la încredere la neîncredere). Conform teoriei lui B.A. Иванников, reglarea emoţional-volitivă este manifestarea voinţei şi autoreglării voluntare a reacţiilor şi stărilor emoţionale, a acţiunilor prin schimbarea reacţiilor emoţionale şi a atitudinii faţă de acţiune. În acest sens, conștientizarea trăirilor emoționale face posibilă intervenţia reglatoare a voinţei ca proces superior de autoreglaj, ajungându-se, progresiv, la o stabilitate a vieţii afective şi la predominanţa unor stări afective superioare [12].

În accepţiunea lui B. Zörgö, voinţa nu trebuie să fie interpretată ca o instanţă independentă care se integrează în mozaicul personalităţii, ci ca o funcţie care rezultă din integritatea şi unitatea personalităţii implicând într-o fază specifică participarea tuturor funcţiilor psihice şi dobândind, prin aceasta, o funcţionalitate specifică de autoreglare şi autodeterminare deosebit de importantă în autoreglarea personalităţii [3]. În aceeași ordine de idei A. Cosmovici consideră că voinţa reprezintă un act de sinteză foarte complex, în care este antrenată întreaga personalitate: memoria şi gândirea, emoţiile şi deprinderile, trăsăturile de temperament şi caracter [2]. Adesea autorii se întrebau dacă voinţa este o forţă imaterială şi autonomă sau un mecanism strict determinat, dar inapt de autodeterminare. Ca răspuns la această întrebare, cercetătorul E. L. Deci propune conceptul de voinţă pentru a se referi la capacitatea persoanei de a se decide cum să se comporte şi să facă în așa fel încât deciziile sale să fie antecedente cauzale ale propriului comportament. De asemenea, Deci susţine că omul are abilitatea de a-şi alege, până la o anumită limită, propriul comportament pe baza acţiunilor şi credinţelor proprii [6]. În general, autodeterminarea implică procesul utilizării voinţei cuiva şi demersul de a decide cum să ne comportăm. Definită ca activitate care ia hotărâri urmate de manifestări comportamentale, alegând între mai multe alternative contextuale, voinţa cuprinde cel puţin trei momente esenţiale: conceperea alternativelor, deliberarea şi execuţia. În literatura de specialitate, voinţa este descrisă ca o formă superioară de autoreglare a comportamentului şi activităţii, bazată pe mobilizarea şi direcţionarea conştientă, intenţionată, deliberată a efortului psihic şi fizic, pentru depăşirea obstacolelor şi realizarea scopului propus [13; 6]. În concepţia autorilor Popescu-Neveanu (1978), Roşca (1971), Tucicov-Bogdan (1973), M. Zlate (1994), voinţa nu este numai o „componentă executorie a caracterului”, „un nivel de auto-organizare şi reglaj psihic superior”, sau „o capacitate declanşatoare de atitudini şi acţiuni”, ci şi una dintre cele mai importante condiţii ale activităţii de învăţarea elevului [4]. Astfel, se constată că voinţa rezidă în înlăturarea obstacolelor interne şi externe, lupta motivelor, luarea deciziei, controlul conduitei, acţiunilor şi/sau abţinerea de la realizarea unor activităţi mai mult sau mai puţin plăcute. Potrivit opiniei

psihologilor W. James şi K. Lewin, specificul psihologic al voinței îl reprezintă efortul voluntar, care este finalitatea subiectiv comportamentală a voinței [6]. Deci, se subliniază că efortul voluntar exprimă caracteristica specifică cea mai importantă a voinţei care se deosebeşte de toate celelalte procese psihice şi rezidă în mobilizarea resurselor fizice, intelectuale şi emoționale, prin intermediul mecanismelor verbale. James descrie efortul voluntar ca o „forță adițională supra-adăugată motivelor", iar Lewin o definește ca o „stare de încordare" [apud. 8]. Din punct de vedere neurofuncțional, efortul voluntar reprezintă o organizare a activității nervoase în jurul unui centru dominant care exprimă, în plan psihic, scopul acțiunii. Intensitatea efortului voluntar şi specificitatea mecanismelor puse în acțiune reflectă obstacolul care apare în calea realizării scopurilor [7]. De-a lungul realizării unei activități complexe, momentele de dificultate pot fi diferite şi de aceea efortul voluntar se modulează după creşterea sau descreşterea obstacolului, asigurându-se concordanță între mărimea acestuia şi procesul de încordare voluntară. Confruntarea de durată mai lungă cu obstacole de o anumită natură permite dezvoltarea capacităților de efort voluntar de un fel sau altul. Nucleul reglajului voluntar îl reprezintă voința [13]. Autorii О.В. Дашкевич, Я. Рейковский, П.А. Рудик cercetând problema reglării volitive, au constatat că specificul voinţei constă în învingerea dificultăţilor afective, şi în deosebi a emoţiilor negative. Cercetătorul rus V.A. Ivannikov susține, că trecerea la reglarea volitivă a acțiunilor este necesară, şi se observă în acele situații, unde imboldul la acțiune de la bun început e insuficient sau slăbeşte pe măsura realizării acțiunii [12]. În opinia lui В.И. Селиванов, principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conştientă a capacităţilor fizice şi psihice ale personalităţii pentru învingerea dificultăţilor în activitatea orientată spre un anumit scop [14]. În acest sens, reglajul voluntar se face în baza unei decizii şi a formulării intenției pentru a atinge scopul. Principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conştientă a capacităţilor fizice şi psihice ale personalităţii pentru depăşirea dificultăţilor în activitatea orientată spre un anumit scop. De altfel, reglarea volitivă a comportării este legată de conştiință şi este capabilă să amplifice sau să slăbească motivația inițială a comportării. Studiile arată că slăbiciunea voinţei, dificultatea de concentrare a atenţiei voluntare, lipsa de perseverenţă şi tenacitate sunt sursele unor frecvente erori şi eşecuri în rezolvarea oricărui tip de probleme. O caracteristică la fel de importantă a voinței rezidă în faptul că ea nu intră în funcțiune în orice tip de acțiuni, ci doar în cele în a căror realizare apar o serie de obstacole. Prin urmare, voința presupune lupta pentru învingerea obstacolelor prin efort voluntar, deci, „nu este suficient să dorești, trebuie să şi vrei" [5]. Astfel, obstacolul devine pilonul central în jurul căruia se structurează şi se dezvoltă mecanismul reglării de tip voluntar şi în cele din urmă voința ca dimensiune psihică. Obstacolul în activitatea voluntară nu are un sens fizic, obiectual, ci unul psihologic, relațional, reprezentând o confruntare între posibilitățile persoanei şi condițiile obiective ale respectivei activități. Prin urmare, activitatea voluntară se caracterizează prin următoarele dimensiuni: *este orientată spre atingerea unor scopuri conştient stabilite; este precedată de un plan mental; are la bază intenția, decizia de a efectua acea activitate; implică învingerea obstacolelor aflate în calea realizării scopurilor conştient propuse; este susținută de motivații specifice şi energizată afectiv; asigură autoreglarea vieții psihice* [7]. În contextul celor enunțate, sintetizăm că totul se concentrează pe linia realizării scopurilor şi, astfel, voința devine o condiție subiectivă esențială pentru obținerea succesului şi a performanțelor înalte în orice gen de activitate. Din punct de vedere operațional-instrumental, „vreau" presupune un nivel psihologic superior de integrare a acțiunii, în raport cu „doresc", întrucât el reprezintă fixarea deja pe o variantă concretă a demersului pentru atingerea scopului şi activarea pentru aceasta a disponibilităţilor interne ale persoanei [5].

În contextul dat, ca formă superioară de autoreglare, voința exprimă un mod de organizare funcțională a întregului sistem al personalității şi se formează pe parcursul vieții prin activități şi exercitare permanentă de eforturi voluntare de diversă intensitate, conturându-se anumite calități care se manifestă în trăsături de personalitate. Calitățile voinței au fost studiate de diverşi autori, fiind evaluate şi exprimate în unități de măsură obiective: de

forță, timp, frecvență. Principalele criterii după care apreciem voința sunt: forța, perseverența, consecvența, fermitatea și independența. Conform concepției lui B.K. Калин, calitățile volitive sunt apreciate ca structuri compensatorii ale unei stări emoționale negative. Spre exemplu, compensarea fricii este curajul, al frustrării – insistența, al neliniștii – hotărârea [apud. 8]. Calitățile voinței, integrate în structuri mai complexe, devin trăsături de caracter. De menționat, că calitățile voinței sunt congruente, adică se află într-o permanentă relație de interdependență și condiționare reciprocă. Între ele se constată existenta unei corelații pozitive semnificative, astfel că dacă una are valori ridicate și celelalte vor tinde să ia valori proporțional mari, și invers. În literatura de specialitate sunt analizate următoarele calități ale voinței: fermitatea, puterea voinței, perseverența, independența, inițiativa voinței, promptitudinea deciziei, stăpânirea de sine, consecvența în urmărirea scopurilor propuse, capacitatea de a lucra în mod planificat [7]. *Fermitatea* sau *Puterea voinței* reprezintă intensitatea efortului realizat pentru învingerea obstacolelor și rezultă în valoarea scopului urmărit de către persoană. Totodată, fermitatea este rezistența morală și fizică în lupta îndelungată cu obstacolele, păstrarea spiritului combativ, dârzenie și perseverență în acțiunile întreprinse. Forța voinței se dobândește prin educație, începând din familie, unde copilul ia contact pentru prima dată de semnificațiile expresiilor trebuie/nu trebuie, se poate/nu se poate, drept/obligație și i se creează acele situații-obstacol care să-l determine la efort, la automobilizare și autocontrol, continuând apoi în cadrul celorlalte sisteme de socializare. La polul opus se află slăbiciunea voinței sau incapacitatea persoanei de a realiza efortul voluntar solicitat de o activitate (de ex: elevul începe o acțiune și nu o finalizează, o abandonează foarte ușor, fie că renunță la luptă imediat după primul impediment, sau pe parcursul acțiunii, fie când scopul e aproape realizat). Putem afirma că un elev posedă o voință cu atât mai puternică, cu cât acesta poate să-și stăpânească, temperând, amânând sau frânând, trebuințe sau stări interne bulversante, de intensitate mai ridicată; în același timp, forța voinței este cu atât mai mare, cu cât amplitudinea obstacolului depășit este mai mare. *Perseverența* constă în menținerea efortului voluntar la nivel optim atât timp cât este necesar pentru atingerea scopului, în pofida diverselor impedimente și dificultăți care pot interveni în cale. În acest sens, perseverența presupune realizarea efortului voluntar pe o durată mai mare de timp, chiar în condiții nefavorabile, ostile, de desfășurare a activității. Aceasta este descrisă ca tendința de a duce întotdeauna lucrul început la sfârșit, capacitatea de a urma scopul timp îndelungat, fără a micșora energia în lupta cu obstacolele. Perseverența se poate măsura după numărul tentativelor pe care un elev le face pentru a realiza o activitate care prevede mai multe obstacole. Ca și în cazul celorlalte calități, perseverența este rezultatul educației, îmbinat cu rezervele energetice de care dispune elevul. Opusul perseverenței este delăsarea, lenea și încăpățînarea, acțiunea de urmărire a unui scop în absența șanselor reale de realizare a acestuia. De exemplu, în cazul în care un elev este în surmenaj și în nevroză, acesta manifestă frecvent lipsă de perseverență, renunță rapid la continuarea efortului dacă rezultatul așteptat întârzie să apară, evită de a se confrunta cu greutățile și obstacole cât de mici. O altă calitate importantă este *independența și inițiativa voinței,* care se exprimă în tendința persoanei de a lua decizii pe baza propriilor trebuințe, interese, aspirații, judecăți și raționamente și în asumarea de responsabilități. În acest caz vorbim de un elev care își organizează activitatea de sine stătător, fără ajutor și control din exterior (de ex: pregătirea lecțiilor, deservirea proprie, determinarea modalității de a se odihni etc.). Opusul acestora este dependența și sugestibilitatea, care constă în absența unui orizont și a unor repere existențiale clare, în dificultatea sau imposibilitatea de a lua o hotărâre sau de a trece la acțiune fără un sprijin din partea altcuiva. Totodată, aceasta presupune adoptarea necritică a influențelor exterioare și diminuarea propriilor răspunderi. Independența este în cea mai mare parte rezultatul regimului educațional din copilărie. De exemplu, un regim educațional echilibrat, bazat pe un raport optim între permisivitate și interdicție, între protecție și severitate, este de natură să asigure modelarea în limite normale a independenței. Dimpotrivă, un regim de timp extremist, fie că va compromite structurarea elementelor psihologice de reglaj necesare independenței, fie că

va duce la structurarea unei independenţe de tip rebel, neraportată şi nefondată pe principii şi valori autentice (caracteristice comportamentelor negativiste, anarhiste, de vagabondaj, antisociale). Sintetizând cele relatate constatăm, că independenţa devine sursă de iniţiativă şi de acţiune, prin asumarea conştientă a răspunderilor şi riscurilor corespunzătoare. *Promptitudinea deciziei* reprezintă rapiditatea şi corectitudinea cu care elevul deliberează în situaţii complexe şi urgente şi adoptarea celei mai optime soluţii. În principiu, decizia constă din alegerea unei soluţii sau a unei opţiuni dintr-o mulţime. Promptitudinea cere precizie, gândire pozitivă, curaj, executarea încrezută fără ezitare a acţiunii, lipsa perplexităţii în luarea deciziilor, atât în condiţii dificile, cât şi în timpul exploziei emoţionale. Opusul promptitudinii este nehotărârea, tergiversarea şi se manifestă prin oscilaţii îndelungate şi nejustificate ale persoanei între mai multe motive, scopuri şi mijloace [4]. Cercetările au demonstrat că atunci când sunt afectaţi centrii nervoşi din emisferele cerebrale, persoana nu poate lua nici cele mai simple decizii. Hotărârea, rezultat al unei deliberări şi decizii, este cel mai esenţial moment în dinamica actului voluntar, ea marcând o nouă reorganizare funcţională în sistemul personalităţii, orientându-l spre scop, nu pur constatativ-contemplativ, ci imperativ. *Stăpânirea de sine* este considerată esenţa voinţei, conduitei proprii şi autocontrolului, prin care se asigură calmul în cazul eşecului sau în situaţii imprevizibile. Ca şi caracteristici esenţiale putem evidenţia: capacitatea de a manifesta calm în realizarea activităţilor în condiţii dificile, în situaţii de conflict şi incertitudine, capacitatea de a inhiba manifestarea emoţiilor în cazul unei excitaţii emoţionale puternice, de a-şi controla comportamentul în condiţii neobişnuite. Orice efort îndreptat în scopul stăpânirii de sine şi a acţionării cu orice chip, într-un moment determinat în care se încearcă sentimentul de a nu îndrăzni, are ca rezultat dezvoltarea voinţei şi a curajului. Printre caracteristicile *scopului bine definit* sunt punctate: capacitatea de a analiza dorinţele personale şi de a alege pe cea prioritară, abilitatea de a stabili un obiectiv, evaluând real posibilităţile proprii şi capacitatea de a realiza cele planificate. Cert este, că elevii care au o voinţă puternică nu se lasă învinşi de dificultăţi, luptă cu multă energie împotriva acestora, pe când cei cu o voinţă slabă cedează uşor, chiar şi în fata unor piedici mici. M. Zlate afirmă că voinţa este un mecanism psihic dobândit, care se dezvoltă şi se perfecţionează în condiţiile confruntării cu probleme şi activităţi specifice învăţării, muncii şi creaţiei [10]; o voinţă perfectă provine din echilibrul perfect al forţei de impulsiune şi puterii de inhibiţie. Autorul descrie patru defecte ale voinţei: derivate din excesul de inhibiţie, deficitul de inhibiţie, excesul de impulsiuni şi deficitul de impulsiuni. În cazul excesului de inhibiţie, elevii sunt suprainhibaţi, se simt incapabili să ia o hotărâre sau să ajungă la o concluzie clară. În cazul în care voinţa este afectată de un deficit de inhibiţie, elevii sunt subinhibaţi şi se manifestă de cele mai multe ori într-un mod imprevizibil, fără să evalueze în mod obiectiv şi responsabil situaţia înainte de a lua o hotărâre. Cu referire la excesul de impulsiuni aceasta generează o atitudine impulsivă de natură reactivă, atunci când elevul acţionează în mod reflex sau de natură explozivă când reacţia elevului este iniţial inhibată şi ulterior neaşteptat de rapidă. În sens invers, deficitul de impulsiuni face ca anumiţi elevi să nu poată face faţă situaţiilor inedite, motiv pentru care ei au nevoie permanent să conteze pe cineva în luarea unei decizii. În contextul celor enunţate, considerăm că cunoaşterea defectelor voinţei facilitează educarea acestora prin încercarea de a stabili un echilibru între forţele care generează actele voluntare.

Concluzie. Analizând literatura de specialitate cu referire la conceptul de criză, situaţiile de criză detemină un accent asupra viziunilor autorilor care afirmă că acestea apar inopinat în viaţa unei persoane şi lasă amprente asupra psihicului uman creând uneori o stare de vulnerabilitate psihoemoţională, alteori o oportunitate de dezvoltare personală şi de consolidare a strategiilor de coping. Prin urmare, explorarea resurselor personale şi sprijinul imediat de care dispune elevul, capacitatea de toleranţă a acestuia, mediul personal, familial sau instituţional care poate susţine elevul, sunt elemente cheie pentru depăşirea situaţiilor de criză. Totodată, formarea şi dezvoltarea reglajului voluntar permite elevilor să fie stăpâni pe sine, perseverenţi şi mult mai prompţi în luarea unei decizii în situaţii extrem de dificile. De

aceea, dacă elevul este ajutat să depășească dificultățile cu care se confruntă și să aibă succese, în alte contexte el va aborda acțiunile similare cu mai multă încredere în sine și cu mai multă perseverență.

BIBLIOGRAPHY

1. BAUMEISTER, R., TIERNEY, J. *Voința. Cum să-ți descoperi cea mai mare putere interioară*. Editura: Paralela 45, 2012. 304 p. ISBN 978-973-47-1529-9.
2. COSMOVICI, A. *Psihologia generală*. Iași: Editura Polirom, 1996. 256 p. ISBN 973-9248-27-6.
3. EȚCO, C. et al. *Psihologia generală:* Suport de curs. Chișinău: USMF, 2007. 188 p. ISBN 978-9975-9528-4-2.
4. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei.* Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine, 2000. 1236 p. ISBN 978-973-725-857-1.
5. JAGOT, P.C. *Puterea voinței. Cum să acționăm asupra noastră, asupra altora și a destinului*. București: Orfeu, 2000. 164 p.
6. JUDE, I. *Psihologie școlară și optim educational*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 362 p. ISBN 973-30-2175-X.
7. NECULAU, A et. al. *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*. Iași: Editura Polirom, 2005. 168 p. ISBN 973-46-0027-3.
8. PALADI, O., LUNGU, T. *Rolul voinței în dirijarea comportamentelor și activității de învățare la elevi.* În Studia Universitatis Moldaviae, 2020, nr.11. pp.63 - 68. ISBN 1857-2103.
9. VOICU, I., MARINEANU, V. *Intervenția în criză și primul ajutor psihologic. Ghid operațional.* București: Editura Centrului Tehnic – Editorial al Armatei, 2016. 192 p. ISBN 978-606-524-161-9.
10. ZLATE, M.; MITROFAN, N.; CREȚU, T.; ANIȚEI, M. Psihologie: manual pentru cl. a X-a. București: Aramis Print, 2005. 160 p. ISBN 973-679-234-X
11. VRASTI, R. *Ghid practic de Intervenție în criză*, 2012. 468 p. [Accesat 15.11.21] Disponibil: http://www.vrasti.org/Ghid%20Practic%20de%20Interventie%20in%20Criza.pdf
12. ИВАННИКОВ, В.А. *Психологические механизмы волевой регуляции*. Москва: Питер, 2006. 208 с.
13. ИЛЬИН, Е.П. *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с. ISBN 978-5-388-00269-3.
14. СЕЛИВАНОВ, В.И. *Воля и ее воспитание.* Москва: Знание, 1976.

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului* ***Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane***. Cifrul: 20.80009.1606.10.

CONFLICTS, TRAUMAS, (FAKE)SOLUTIONS. A PSYCHOLOGICAL READING OF THE NOVEL "ALL OUR SINS", BY MIHAIL VICTUS

Emanuela Ilie, Adina Karner-Huţuleac, Tudor-Daniel Huţul
Assoc. Prof. PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, Assoc. Prof. PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, MA, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: In the Introduction to her excellent book Wounds and Words. Childhood and Family Trauma in Romantic and Postmodern Fiction, Christa Schönfelder rightly observed that literary approaches to individual, personal traumas (such as childhood or family traumas) configure "an area that has received far less attention than historical and collective traumas." (Schönfelder 2013, p. 12). This assertion is also valid in the Romanian academic works related to or about the imaginary of trauma. The few Romanian researchers whose works could fit into the field configured by trauma studies prefer to investigate stories articulated around historical or collective traumas (e.g.: the Armenian genocide, the Iasi or the Bucharest pogrom, the first or second world war, the attempt to decimate different religious, ethnic, sexual minorities, etc.) or prefer to analyze the literary narratives that extract their meanings from highlighting the terrible consequences of the traumas that the communist dictatorship has produced on various generations.
Without minimizing in any way the essential role of the investigation of these collective traumas narratives, we aim, in the following study, to illustrate the relationship between literary narrative, history and personal traumatic experience, through an inter- and multidisciplinary analysis of one of the most challenging Romanian proses that has seen the light of print in this editorial year. Concretely, taking into account various theoretical approaches (from trauma studies to social psychology and trauma psychotherapy), our paper will focus on and will investigate the traumatic dominants in Mihail Victus' novel, All our sins. This provocative contemporary novel is articulated around a complex narrative of childhood and family trauma, whose reading can serve as a pretext for a complex interdisciplinary debate about the forms of resilience. Plus, like other contemporary trauma narratives, it proves the fact that the literary itself, and particularly the trauma narratives, still remains one of the most efficient forms of therapy.

Keywords: personal trauma, family trauma, narrative, mental health, resilience, attachment

Într-o lucrare de pionierat, dar deosebit de importantă pentru câmpul de investigaţie circumscris prin formula deloc constrângătoare trauma studies, Cathy Caruth susţine importanţa relaţiei dintre discursul narativ, povestea existenţială si experienţa traumatică. În chiar debutul acestui eseu seducător, Caruth comentează o intuiţie freudiană legată de repetabilitatea traumei personale (și pusă în valoare prin intermediul analizei unui pasaj din Ierusalimul eliberat al lui Torquato Tasso), dar numai pentru a-și valida propria convingere. Aceea că „povestea lui Tancred reprezintă experienţa traumatică nu numai ca enigma unor acte repetate și necunoscute ale unui agent uman, dar și ca enigmă a alterităţii unei voci umane care strigă din chiar interiorul rănii, o voce care mărturisește un adevăr pe care Tancred însuși nu îl cunoaște în întregime." (Caruth 1996, p. 4) Altfel spus, arată ceva mai departe cercetătoarea, „trauma pare a fi mult mai mult decât o patologie sau simpla boală a unui psyche rănit: este întotdeauna povestea unei răni care ţipă, care ni se adresează în încercarea de a ne vorbi despre o realitate sau un adevăr care altminteri nu ne este accesibil. Acest adevăr, cu apariţia lui amânată și adresa lui tardivă, nu poate fi pus în legătură numai cu ceea ce este cunoscut, ci și cu ceea ce rămâne necunoscut în chiar acţiunile și limbajul nostru." (Ibidem, p. 4 – trad. ns.).

La fel ca autoarea eseului Unclaimed Experience. Trauma, Narrative, and History, suntem convinşi de faptul că literatura – care se situează oricum „între a şti şi a nu şti", deci explorează voit intervalul incertitudinii, atât de fertile estetic, în materie de cunoaştere – este unul dintre puţinele tipuri de discurs care pot cu adevărat „vorbi despre şi vorbi prin intermediul poveştilor profunde ale experienţei traumatice." (Ibidem, p. 4). Deloc întâmplător, de altfel, numeroase perspective teoretice şi demersuri aplicative dintre cele mai interesante au continuat direcţia deschisă de Caruth, dovedind imensa disponibilitate a literaturii de a explora indicibilul, de a reprezenta, prin intermediul cuvintelor, rănile constitutive, fie ele ale individului ori ale colectivităţii. Ajungând, aici, să punctăm un aspect evidenţiat de o altă cercetătoare interesată de relaţia dintre traumă şi naraţiune, dintre Răni şi cuvinte: din ce în ce mai multe trauma studies analizează cu precădere naraţiunile în care sunt reliefate efectele unor acte de violenţă precum războiul sau genocidul; altfel spus, „abordările literare ale traumelor din copilărie şi familie, aşadar ale traumelor individuale, personale, au primit mult mai puţină atenţie academică decât traumele istorice şi colective" (Schönfelder 2013, p. 12) La fel s-a întâmplat şi în spaţiul cutural autohton. Puţinele cercetări româneşti care s-ar putea încadra, deseori cu destulă îngăduinţă metacritică, în câmpul configurat de trauma studies preferă să investigheze fie poveştile articulate în jurul unor traume istorice ori colective (genocidul armean, pogromul de la Iaşi sau cel de la Bucureşti, primul sau al doilea război mondial, tentativa de decimare a diferitelor minorităţi religioase, etnice, sexuale etc.), fie naraţiunile care îşi extrag semnificaţiile din evidenţierea consecinţelor teribile ale traumelor pe care le-a produs dictatura comunistă asupra diverselor generaţii.

Fără a minimaliza în vreun fel rolul esenţial al investigaţiei acestor naraţiuni ale traumei colective, ne propunem, în cele ce urmează, ilustrarea relaţiei dintre naraţiune literară, istorie şi experienţa traumatică personală, prin intermediul analizei inter- şi pluridisciplinare a uneia dintre cele mai provocatoare proze care au văzut lumina tiparului în acest an editorial. Este vorba despre Toate păcatele noastre (cu o prefaţă de Ioana Hodîrnău, Editura Litera, Bucureşti, 2021), cel mai recent roman al scriitorului Mihail Victus, construit dinadins în jurul unei naraţiuni a traumei pe care am putea-o înţelege, pe urmele lui Caruth, drept „experienţa copleşitoare a unor evenimente subite sau catastrofice în care răspunsul la eveniment are loc sub forma deseori amânată, necontrolată şi repetitivă a unor halucinaţii sau altor fenomene intruzive" (Caruth 1996, p. 11).

În ciuda posibilelor sugestii peritextuale (pe de o parte, titlul şi mottourile cele şase părţi – constând, fără excepţie, în versete biblice, a căror succesiune condensează, simbolic, nodurile esenţiale ale tramei: răul, (ne)vinovăţia, ispitirea ş.a.m.d.; pe de altă parte, coperta concepută chiar de artistul plastic Mihail Victus, care, cunoscându-şi foarte bine mizele narative, le comprimă şi le reflectă, metonimic, printr-un colaj din câteva lucrări ale emblematicului pictor expresionist Egon Schiele), romanul Toate păcatele noastre nu constă într-o radiografie a realităţilor româneşti de astăzi şi nici nu se grefează pe o concepţie asupra ascendenţei biblice a răului comunitar. Ce-i drept, în text există suficiente referinţe socio-politice, mentalitare şi religioase, graţie cărora capătă contur şi tabloul societăţii româneşti din ultimele două decenii – o societate fundamental coruptă, maculată, viciată până în limita abominabilului, dar mimând când o puritate de extracţie normativă, când o cuminţenie de conduită instrumentată religios. 1

[1] O asemenea cheie de lectură pare în schimb a sugera excelentul romancier Radu Aldulescu, care într-una din primele cronici de întâmpinare a cărţii lui Victus susţine că „Irina intră în adolescenţă reinterpretând critic texte biblice, spre a le raporta tendenţios la relaţiile dintre părinţii ei, pe care îi vede îndoctrinaţi, limitaţi de respectivele texte. Supunerea nevestelor faţă de bărbaţii lor propovăduită la slujbele din biserică este, în viziunea ei, un soi de sclavie, din care te - ar putea elibera doar o atitudine feministă bine articulată care ar fi, la o adică, o altă faţetă a păcatelor noastre. Tot aşa este interpretată izgonirea din rai a protopărinţilor noştri care ar înfăţişa femeia ca pe o răufăcătoare condamnată să ispăşească în veci pentru presupusul ei păcat (este, într - adevăr, un păcat care a declanşat toate păcatele noastre, de la izgonirea din rai până în prezent, pentru care am plătit şi vom plăti continuu, până la sfârşitul lumii), de a fi dorit să cunoască binele şi răul. Şarpele, pasămite, nu i - ar fi dorit

Totuși, prim-planul textual este asigurat de o narațiune autodiegetică – și, pe spații extinse, autoscopică – axată pe două istorii personale complicate, atribuite celor doi frați, Irina și Horia, care, împovărați de un bagaj traumatic comun, își trăiesc în maniere specifice tinerețea frustrată, abrutizată, dar mai ales atinsă de morbul autodistrugerii, inoculat în același timp cu suferințele produse, paradoxal, exact de familia care ar fi trebui să îi protejeze.

În aparență, catalizatorul confesiunii Irinei (pentru că ei îi aparțin vocea și intenția narativă) este unul exterior: fratele său, fost boxer, profesor de istorie și, ocazional, de educație fizică la un cunoscut liceu din oraș, este anchetat pentru presupusa hărțuire sexuală a unei eleve de 14 ani. În realitate, însă, motivația veritabilei depoziții confesive pe care o depune personajul feminin este mai degrabă intrinsecă. Tânăra nu intenționează atât să își absolve fratele de vină (de altfel, până la finalul deconcertant al poveștii – care pare a se încheia cu o soluționare satisfăcătoare doar din punct de vedere social – nevinovăția fratelui este pentru ea dincolo de orice îndoială), cât să scape prin actul rememorării atent dirijate de măcar o parte din spectrele interioare care o tulbură încă din copilărie. Simbolic, ele sunt înfățișate la un moment dat ca un fel de sinistru demon al neîncrederii, în ea și în cei din jur, care trebuie exorcizat printr-o confesiune-ecorșeu, menită în același timp a o scoate la suprafață pe Irina cea adevărată:

„Nu-l întrebasem direct dacă acuzațiile elevei erau adevărate, dar nici nu era nevoie să-mi fi spus, o simțisem eu, fără nicio urmă de îndoială, și asta îmi fusese de-ajuns. Da, pe mine, cea care gândea în felul ăsta, trebuia să o readuc la suprafață, chiar dacă însemna să-mi jupoi cu unghiile un strat de piele. Nu știu ce-aș fi făcut în noaptea aia dacă n-aș fi simțit lângă mine respirația ușoară a Taniei, probabil m-aș fi dus la Horia și l-aș fi confruntat, i-aș fi cerut să-și dovedească nevinovăția, aș fi devenit astfel judecător și instanță, în loc de aliatul de care avea el nevoie și care inițial îi propusesem să fiu. Neîncrederea e un sentiment neplăcut și distructiv. Îl cunoșteam și nu voiam să-i fac încă o dată loc în viața mea." (Victus 2021, p. 73).

E limpede, de altfel, încă din primele pagini faptul că prozatorul folosește prezentul factual – în fond, destul de sărac – al personajelor sale ca pe o pârghie de analiză cu dominantă psiho-traumatică. Extrem de adânci, aproape imposibil de cicatrizat, rănile constitutive ale Irinei și ale lui Horia sunt de fapt rezultatul unor emoții violente, experimentate într-un final de copilărie marcat de agresivitatea adulților din jur, o agresivitate materializată ca indolență ireală (cazul mamei), ca dorință de dominare drapată în conduită severă, de extracție religioasă (cazul tatălui) sau ca interes pur incestuos (cazul unchiului Paul). Trei forme distincte de abuz, prin intermediul cărora adulții cred că își exercită puterea legiferată religios, ignorând cu bună știință strigătele de ajutor ale copiilor, dovedindu-se până la capăt incapabili să prevadă consecințele dezastruoase ale propriilor acte asupra acestora. Cum toate aceste false modele parentale sunt negativate simbolic, singura care pare a-i salva este doar relația deosebit de puternică pe care cei doi frați reușesc cumva să și-o construiască. Desigur, cu prețul unor altfel de suferințe și renunțări, detaliate în lungile întoarceri ale Irinei în trecutul familiei sale disfuncționale.

Mare parte a confesiunii tinerei este ocupată de recuperarea întunecat anamnetică a unei veri jalonate de câteva evenimente absolut tulburătoare. Primul are ca pretext fuga de la biserică și scăldatul în apa de la Râpa Roșie al celor doi pre-adolescenți care își conștientizează identitatea de sine și prin intermediul privirii unei alterități complice. Din text nu lipsesc, bineînțeles, glosele pe marginea fascinației neclare pe care o exercită asupra lor încărcarea tabuului, dar și percepția mutual electrizantă a nudității celuilalt. Vocea matură a naratoarei pare, desigur, a echivala pactul implicit de secretizare a reacțiilor celor doi copii cu expresia nevoii lor de delimitare de o alteritate condusă de bigotism:

---

răul, îndemnând - o să mănânce din pomul cunoașterii, pentru a se înțelepți. Bărbatul, în schimb, a acuzat - o fără drept de apel, precum Dumnezeu, deoarece prin ea a venit blestemul izgonirii din rai, de unde și datoria ei de a se supune bărbatului. Toate relele lumii și toate păcatele își au izvorul în lipsa de supunere a Evei." (Aldulescu 2021).

„Faptul că mă putea vedea în pielea goală mi se părea cel mai firesc lucru în momentul ăla. Nu şimţeam ruşine, cu toate că până atunci nu stătusem dezbrăcată în faţa nimănui. (...) Hai, dă mâinile la o parte, i-am cerut lui Horia. A fost ceva atât de categoric în vocea mea, încât nu s-a împotrivit. Poate că şi-a dorit-o chiar el. A întins braţele pe lângă corp. Am remarcat în primul rând lungimea şi grosimea acelei părţi anatomice căreia băieţii îi spuneau cu bravadă pulă, repetând-o cât de des puteau, poate că de aceea nu-mi plăcea să o repet si eu, mi se părea că sună prea fals, îi spuneam puţă şi asta părea mai natural, semăna cu numele unei jucării. Am scos un Hm, probabil de surprindere, mă aşteptam să fie mai mică, fiindcă Horia era încă un puşti, apoi părul pubian, scurt şi negru, ceva mai des ca al meu, şi pe urmă sacul de piele, umflat, care-i atârna dedesubt. Hm, am făcut încă o dată, şi am dat să cobor de pe piatră, cu intenţia să mă apropii şi să-l studiez mai bine. Gata, mi-a strigat Horia. Şi-a tras chiloţii şi, până să ajung eu pe mal, termina să-şi închidă nasturii pantalonilor cu o mână, iar cu cealaltă să-şi tragă tricoul peste cap. M-am îmbrăcat şi eu, la fel de tăcuţi continuând să fim şi când am parcurs drumul până la biserică, unde am ajuns tocmai la fix ca să ne strecurăm printre oameni, să pupăm mâna preotului şi să ni se pună mir pe frunte, ceea ce însemna o dovadă incontestabilă a participării la slujbă." (Ibidem, pp. 31-32).

Cel de-al doilea este reprezentat de vizita nocturnă repetată, cu intenţii neîndoielnic sexuale, a unchiului Paul în camera Irinei. În ciuda lipsei de experienţă erotică, fata îşi dă seama imediat de faptul că în spatele aparentei griji se ascund interese deviante, greu de camuflat din cauza reacţiilor fiziologice ale adultului ce se satisface în spatele copilei. Scena este descrisă verist, cu o atenţie minuţioasă faţă de somatizarea fricii şi a groazei Irinei. Aproape de paroxism, fata apelează pentru prima dată benevol la rugăciunea fierbinte (refuzată anterior, căci percepută ca formă de coerciţie parentală):

„M-am mişcat puţin, voiam să mă întorc şi să-l întreb ce doreşte, dar tocmai atunci i-am simţit palma şi degetele apăsându-mi umărul. Stai cuminte, a zis, adormi la loc. Pentru prima dată, după o lungă perioadă, m-am rugat cu sinceritate la Dumnezeu, i-am cerut să mă apere, cu toate că nu ştiam de ce anume, am repetat rugăciunea fără oprire şi după ce n-am mai simtit fierbinţeala palmei pe umăr şi l-am auzit pe unchiul Paul respirând tot mai repede, până ce respiraţia i s-a transformat în gâfâit, am văzut în acelaşi timp cum se mişcă patul şi-un sunet ca nişte bătăi înfundate de palme. Abia după aceea, când a încetat totul, în afară de respiraţia unchiului Paul, devenită greoaie, ca a cuiva aflat la sfârşitul unei alergări forţate, şi după ce el a ieşit din cameră, am înţeles ce se întâmplase. Atunci am încetat să mă mai rog. Niciun dumnezeu nu m-ar fi salvat dacă lucrurile ar fi devenit mai grave." (Victus 2021, p. 102)

Consecinţele imediate ale vizitei unchiului Paul sunt previzibile: cum nu le poate spune nimic părinţilor, plecaţi de acasă pentru câteva zile, fata îşi avertizează fratele în privinţa faptului că unchiul Paul se masturbează şi ejaculează lângă patul ei, iar băiatul are reacţii violente, pe care specialiştii în psihologia traumei le-ar pune pe seama stresului – care prin secreţia de adrenalină şi cortizol duce la o mobilizare foarte ridicată de energie la nivel fizic şi activează imediat reacţia de luptă: Horia sare în picioare, loveşte cu piciorul într-o tufă de flori, îşi întoarce spre sora sa o figură schimonosită, „cu sprâncenele împreunate, maxilarele strânse, nările fremătând" şi declară că este gata să îşi omoare unchiul, dacă repetă asaltul sexual asupra Irinei (Victus 2021, p. 103). În mod firesc, şi în orele următoare Horia şi Irina se află în căutarea frenetică de soluţii care să ducă la protejarea şi salvarea fetei. Promiţându-i imposibilul („nu am să te mai las niciodată singură cu el"), fratele se ascunde după dulapul din camera Irinei şi îl atacă furibund pe unchiul Paul atunci când acesta se strecură din nou în camera nepoatei, aproape dezbrăcat; nu are pe el decât un maiou, aşa încât copiilor intenţia bărbatului le este cât se poate de clară. După bătaia puternică administrată agresorului transformat parcă din atacator într-o victimă aproape decorporalizată („apoi a căzut cu faţa la pământ şi braţele ca ale unei păpuşi de cârpă" – Ibidem, p. 107), Horia propune baricadarea în cameră, apoi îşi manifestă intenţia de a-l scoate pe unchi din casă, înjurându-l ca un protector maturizat peste noapte.

În ziua revenirii părinților, cei doi pre-adolescenți se simt ca doi soldați care așteaptă întăriri (mama și tata), însă ceea ce urmează este dificil de integrat. Părinții nu numai că nu își cred copiii, ci îi și determină să-și ceară scuze pentru ceea ce s-a întâmplat, pe deplin convinși de varianta unchiului – care, desigur, susţine că nu a greşit cu nimic, din moment ce doar urcase la Irina pentru a verifica dacă și-a făcut rugăciunea. Mai mult, susţine că fata nu se sfiise să îi arate propria goliciune, dezbrăcându-se de hainele murdare fără inhibiţii în faţa adultului. Nimic din relatările copiilor, din nevoia disperată de a spune adevărul și de a fi crezuţi, nu schimbă atitudinea părinților, care le dezavuează total versiunea faptică și îi pedepsesc în modul obișnuit: prin rugăciune extensivă, mătănii, efectuarea obligatorie a multor treburi casnice, spovedanie și canon, pe lângă corecţia fizică imediată: o palmă peste față aplicată de tată lui Horia. Suferința copiilor este potențată de reacţiile mamei, care din perspectiva viitoarei Irina îi trădează încă și mai tare, prin compătimirea dezgustătoare pe care o arată copiilor ei și implicita lecție de existență configurată după reguli total injuste, așadar în spiritul tranșant al inegalității de gen. Din cauza acestui nou șoc, provocat de falsa detașare a femeii, Irinei i se declanșează imediat o alergie emoțională profundă și i se inoculează ideea de a fugi de acasă împreună cu Horia, deși ceea ce într-o primă fază pare că primează repulsia și furia faţă de unchiul perceput ca sursă a tuturor relelor din lume:

„Nu-mi puteam întoarce privirea de la mutra lui nesuferită. Se făcea că nu mă observă. Îmi închipuiam că am nişte unghii tăioase din oţel, că i le înfigeam în frunte și trăgeam în jos, spre gât, bucăţi de carne căzând la pământ. Nu mă mai simţisem vreodată atât de furioasă și-n același timp incapabilă să fac ceva în privinţa asta, probabil că abia atunci am atins același nivel de ură ca al fratelui meu. Fiecare la el în cameră, ne-a ordonat tata, când vin, să vă găsesc cu cărţile de ugăciuni în mâini. În drum spre scară, am văzut figura plină de compătimire a mamei și m-a dezgustat, pentru a nu ştiu câta oară, prin tăcerea aia a ei ne trădase, atât pe mine, cât si pe Horia, de parcă eram copiii unei alte femei. Și, încă o dată, mi-am jurat că nu voi fi niciodată ca ea, o unealtă în mâna bărbaților. Bine că măcar a plecat de aici, a zis Horia când am ajuns la etaj, cred că până la urmă chiar l-aș fi omorât. Da, bine că a plecat." (Victus 2021, p. 115)

Din punctul de vedere al oricărui cititor avertizat, este limpede că Irina și Horia sunt expuși unei traume, în sensul cel mai strict al termenului, cel la care făcea referire și Cathy Caruth în lucrarea de referinţă, pe care am citat-o în debutul studiului de faţă:

„(...) trauma este descrisă ca răspunsul la un eveniment sau la evenimente violente, neașteptate și copleșitoare, care nu sunt pe deplin înţelese atunci când se petrec, ci se întorc mai târziu, prin flashbackuri repetate, coșmaruri și alte fenomene repetitive. Experienţa traumatică, dincolo de dimensiunea psihologică a suferinţei pe care o implică, sugerează un anume paradox: acela că cea mai directă percepţie a unui eveniment violent se poate petrece într-o absolută incapacitate de a realiza acest fapt; dar imediat, într-un mod paradoxal, ea poate lua forma unei întârzieri." (Caruth 1996, pp. 91-92).

La fel de limpede este faptul că cei doi fraţi reacţionează în conformitate cu modelul pe care îl evidenţiază și explică specialiștii în psihologia traumei. Aceștia atrag atenţia în privinţa faptului că, dacă etapa de căutare de soluții care să rezolve trauma nu are succes, sistemul psihic trece în următoarea fază, care se caracterizează prin oprirea abruptă a hiperreacțiilor senzoriale și motorii, împiedicând afectările psihice și fizice ale hiperexcitației, apărând reacția de imobilitate prin descărcarea neurohormonilor ce încremenesc durerea (Levine, 1998). În etapa finală a traumei, singurele două modalități de a suporta insuportabilul sunt posibilitatea de a îngheța (a rămâne în situația de a nu mai simți mare lucru) sau de a cliva interior. Ceea ce presupune, practic, împărţirea sistemului psihic în mai multe subentități: într-o parte traumatizată, din care fac parte toate structurile psihice care au rămas în hiperlegătură cu trăirile din evenimentul traumatic, care trebuie izolate, negate, amorţite, uitate, ignorate; apoi, într-o parte supraviețuitoare, care rămâne hiperatentă la mediu, plătind cu anxietatea aceasta nevoia teribilă de a se apăra la cel mai mic semn de pericol și a nu mai permite vreodată trauma (Fii mereu în gardă! Apără-te! Ia tot ce poți apuca! etc.); în fine,

într-o parte sănătoasă, formată din structuri psihice care continuă să funcţioneze bine, în ciuda unei experienţe traumatizante (v., spre exemplu, Ruppert 2019, pp. 92-96).

Cunoscutul cercetător german Franz Ruppert, specializat în psihoterapia tulburărilor psihice grave, vorbeşte în studiul Traumă, ataşament, constelaţii familiale. Psihoterapia traumei despre existenţa mai multor tipuri de retragere interioară şi disociere din situaţia traumatică: blocarea perceptivă (senzaţia persoanei traumatizate că se află într-un fel de ceaţă sau sub un glob de sticlă), încremenirea sentimentelor (individul traumatizat dă impresia de rigiditate, răceală, alexitimie), trăirea oricăror evenimente ca venind din afară sau de sus, altfel spus, senzaţia celui traumatizat că este spectator la propria viaţă, în fine, disocierea personalităţii în mai multe subpersonalităţi (Ruppert 2019, p. 94). Cum singurul acces la viaţa interioară a lui Horia ne este oferit prin intermediul surorii, personajul-narator cu o percepţie oricum limitată asupra adevăratei naturi a adulţilor din jur, este dificil de decis dacă băiatul chiar reuşeşte să treacă de prima fază a traumei şi să intre în adevărata etapă de traumă propriu-zisă – deşi unele consecinţe legate de anestezierea emoţională ne-ar putea conduce către o astfel de idee. Prin clivarea şi disocierea amintirii traumei, percepţia şi cogniţia conştiente se orientează pentru menţinerea supravieţuirii în mediu. Cum procedează personajul pentru a reuşi să supravieţuiască? În primul rând, provoacă şi rezistă la confruntarea directă cu propriul tată, chiar cu preţul provocării unei palme puternice pe care Horia primeşte cu demnitate şi fără frică, ba chiar cu o doză de furie cu greu controlată („E viaţa mea, a zis, ca pe-o replică repetată de multe ori, fac ce vreau. (…) Acum ţinea pumnii strânşi. Hai, mai dă încă una, l-a provocat" – Victus 2021, p. 124). Apoi se distanţează evident de familie, inclusiv de sora care nu îl poate ajuta („Nu veni cu mine, mi-a zis, vreau să fiu singur" – Ibidem). Dar refuzul relaţionării, lungile plecări ale băiatului de acasă, reducerea dialogului cu ceilalţi la doar câteva cuvinte neutre (de altfel, tema abuzului sexual este evitată de acum strategic din orice discuţie familială) pot fi interpretate ca semne ale intrării lui Horia în etapa de amorţire, de anesteziere:

„Consecinţele pe termen scurt ale unei experienţe traumatice constau în aceea că persoana afectată este ca anesteziată, simte foarte puţin şi în continuare va executa acele acţiuni, care sunt deja automate. Astfel, după un timp anume, se poate crea impresia că experienţa traumatică a rămas fără urmări de durată şi a fost depăşită. Cei din afară, care nu cunosc nimic sau doar puţin despre traumatizare, înclină să presupună că cele întâmplate sunt de domeniul trecutului şi au fost depăşite." (Ruppert 2012, p. 95).

Cum cei doi fraţi, supuşi practic mai multor forme de abuz şi privaţi exact de ataşamentul real şi încrederea adulţilor care ar trebui să îi protejeze, nu beneficiază de un sprijin familial real (singura care îi susţine, dar nu poate face altceva decât să îi asigure că îi crede, este mătuşa Raluca, fosta soţie a unchiului Paul) şi nici de ajutor specializat, de o depăşire sănătoasă a traumei nici nu poate fi vorba. Dimpotrivă, pentru un cititor avertizat, este limpede de altfel de pe acum faptul că, mai mult decât să determine ieşirea dureroasă din copilărie a fetei de 14 ani şi a fratelui său cu doar un an mai mic, reverberaţiile experienţei traumatice le vor întuneca pentru totdeauna nu doar percepţiile în privinţa corpor(e)alităţii, a sexualităţii sau a iubirii (cu multiplele ei faţete), ci şi reprezentarea familiei şi chiar a societăţii, marcându-le astfel iremediabil în rău întreaga devenire ulterioară. Căci o asemenea experienţă traumatică influenţează percepţia şi interpretarea tuturor experienţelor viitoare, activând exagerat furia, anxietatea sau confuzia prin mecanisme inconştiente, care însă pot fi supuse analizei conştiente. În fapt, după cum bine susţine Ruppert,

„Experienţa traumatică funcţionează ca un filtru prin care trec toate experienţele viitoare. Anxietatea, furia, neajutorarea şi confuzia, în acord cu tipul de traumă ce a fost trăită, îşi lasă urma în experienţele de viaţă de zi cu zi. Realitatea este distorsionată prin filtrul experienţei traumatice într-o actualitate subiectivă, dar, deoarece acest proces are loc la nivel inconştient, el nu este disponibil pentru reflecţie, pentru autoanaliză, şi de aceea persoanele traumatizate trăiesc această realitate filtrată ca singurul adevăr posibil. În realitate, este doar jumătate de adevăr." (Ruppert 2012, p. 97)

Desigur că, în cazul lui Horia cel puţin, am putea discuta de o traumă de ataşament, manifestată atât printr-o furie neputincioasă, descărcată prin sport (box) sau forme subtile de autoagresivitate (lipsa constantă de iubire profundă, singurătate, relații pasagere cu prostituate), cât și de o constantă neîncredere în oameni, marcată inclusiv prin ironie și sarcasm. Din această perspectivă, elocventă este scena în care o Irina adultă îi explică Taniei că părinții lor obișnuiau să pună porții mici în farfurie, iar fratele îi completează enunțul cu un sarcasm a cărui ţintă este tranșantă: „pentru că lui Dumnezeu nu-i place risipa, a recitat Horia una dintre replicile preferate ale lui tata. îngroșându-și glasul, într-un mod batjocoritor" (Victus 2021, p. 38). În același context, putem menţiona faptul că Irina – ajunsă la maturitate, deloc întâmplător, asistent social – anticipează un viitor întunecat pentru fratele său. După prima noapte în care Horia, ca adult regăsit după o perioadă de înstrăinare, înnoptează la ea și la Tania, tânăra constată asemănarea de fond între starea lui Gabriel Teodorovici, seniorul de care se ocupă în această calitate, și condiţia viitoare a lui Horia. Mai mult, se imaginează un soi de salvator pentru ambele persoane, dorind să-i ajute să nu se mai războiască cu sine. De reușit, însă, nu va reuși să îl salveze exact pe cel pentru care se luptă mai aprig:

„Abia în acea primă seară, în care Horia a dormit la mine, m-am gândit la asemănarea dintre el și Gabriel Teodorovici. M-am întrebat în ce măsură contribuise asta la decizia de a-mi continua ocupația de asistentă socială, mai mult oricum decât ideea că aș fi făcut-o din compasiune, cu toate că era vorba și de așa ceva, de compasiune și chiar un strop de afecţiune pentru bătrânul morocănos. Tocmai asa mi l-am închipuit pe frate- meu, cu fiecare an retrăgându-se mai adânc în singurătate, perseverând cu încăpățânarea, pierzând bătălia cu partea întunecată prezentă în oricare dintre noi, dacă exista măcar o bătălie sau pur și simplu îi ceda câte puţin din el, fără a i se împotrivi. Era poate prea târziu ca să-l salvez pe Gabriel, dar pentru Horia puteam să fiu o lumină în beznă, o pâlpâire cât de mică, pe care deocamdată trebuie doar s-o perceapă, să-i atragă atenţia îndeajuns încât să se apropie de ea, de mine." (Victus, 2021, p. 46).

Deși interacţiunea personajului Horia este mai intens prezentată cu tatăl, se pare că pentru acest tip de traumă mai importantă este relația cu mama, care din diverse motive pare incapabilă de empatie sănătoasă, nu reușește să înțeleagă nevoile de atașament ale copiilor și nici să le ofere tipul de iubire și siguranță de care aceștia au atât de multă nevoie. În schimb, atât în raport cu soţul, cât și cu comunitatea tradiţională în mijlocul căreia trăiește, ea se arată de o docilitate supărătoare, pe care propria fiică i-o sancţionează de la bun început într-o manieră tranșantă: „Cât despre mama, ea rămânea întotdeauna aceeași femeie docilă și inofensivă dintotdeauna." – Ibidem, p. 23)

Crescând într-un astfel de context familial, Horia și Irina experimentează cu diverse intensități un fel de gol interior2, care se va adânci terifiant după experienţa traumatică pe care am descris-o supra. Tot din cauza acesteia, iubirea și sexualitatea lor sunt profund afectate și orientate cel puțin atipic. Din tabloul manifestărilor pe care o instanţă auctorială de o luciditate aspră le pune pe seama lor ca adulți nu lipsesc, spre exemplu, dificultățile relaționale (experimentate de amândoi), apelul la prostituție, posibila pedofilie sau cel puţin activități sexuale cu minori (în cazul lui Horia), lesbianismul (în cazul Irinei). Aceste opţiuni, inconștiente sau asumate, ale personajelor au o legătură clară cu episoadele nefericite și situațiile dramatice prezentate succint sau detaliate în romanul lui Mihail Victus. Să le punctăm din nou, observând că fiecare dintre ele poate determina traume de atașament: abuzul sexual realizat de un membru al familiei asupra unui copil (manifestat și în situația descrisă prin contemplarea corpului despuiat al Irinei); masturbarea unui adult în fața copilului și expunerea organelor genitale, care are drept consecințe modificări ale relației copilului cu propria sexualitate (manifestate fie prin inhibitie, rusine, fie prin comportament compulsiv, prostituție și sexualizarea tuturor relațiilor); stigmatizarea copiilor, care, deși spun adevărul despre abuzul la care perversul unchi Paul o supune pe Irina, sunt consideraţi vinovaţi de

[2] După cum s-a demonstrat în mai multe studii de specialitate, „Sentimentul de vid interior este central în persoanele cu traumă de atașament" (Ruppert 2012, p. 198).

instigare, mincinoși, chiar perverși pentru că pot „inventa" aceste lucruri despre adulții din familie (ceea ce poate duce la rușine, stimă de sine afectată, înstrăinare sau delincvență); în fine, trădarea puternică a încrederii copilului (ceea ce poate avea efecte precum furia, ostilitatea, incapacitatea de a-i prețui pe ceilalți etc.). Lărgirea dinamicii abuzului sexual se realizează prin atitudinea mamei care neagă, sau pur și simplu nu reperează indicatorii comportamentali ai abuzului, ceea ce duce la continuarea situațiilor abuzive. (v. Ruppert 2012, pp. 183-184).

De asemenea, la finele unei analize atente a relațiilor dintre copii și adulți, pe de o parte, dar și a legăturilor dintre copiii ajunși adulți și alteritatea care îi înconjoară, pe de altă parte, s-ar putea emite o ipoteză interesantă legată de existența unei traume de sistem de atașament, în care cel mai probabil s-au manifestat delicte sau nedreptăți psiho-emotionale secrete sau tabu. Acestea ar putea să explice într-o anumită măsură atitudinea inflexibilă a părinților în raport cu cei doi copii pe care sunt incapabili să îi protejeze și să îi ajute să se dezvolte armonios. Homosexualitatea feminină (în cazul Irinei) pare să fie încă un subiect tabu, discutat pe jumătate și mai degrabă evitat, pentru a nu determina sentimente prea puternice de vinovăție sau rușine; simptomatic, ea evită să își manifeste sentimentele puternice față de Tania în fața celorlalți. În schimb, mai toate regulile pe care le stabilește tatăl în familie sunt menite a le dezvolta și vinovăția, și rușinea. Ele articulează un sistem de educație parentală organizat sever, după principii morale rigide (spre exemplu, Irinei și lui Horia le sunt interzise cu desăvârșire orice picătură de alcool, orice referire erotică și implicit orice curiozitate în raport cu dezvoltarea sexuală; în schimb, pentru cei doi frați sunt obligatorii rugăciunea, canonul pentru orice greșeală, spovedania și participarea, fără excepție, la toate ritualurile bisericești), dar care le blochează de fapt dezvoltarea psiho-emoțională firească. S-ar putea de fapt spune că în această familie disfuncțională lipsește negocierea sănătoasă a regulilor și granițelor cu tinerii puberi, pe care părinții îi privează conștient de discuțiile altminteri firești despre provocările adolescenței, iubire, intimitate etc. Strategia de rezolvare a problemelor se reduce la ceea ce decide tatăl, fără a discuta în prealabil cu soția – care îl susține oricum în toate – sau cu copiii – care sunt obligați oricum să respecte fără să crâcnească regulile bazate pe pedeapsă și multe interdicții, la care se adaugă ignorarea sau evitarea subiectelor dificile. Iertarea nu pare să facă parte din modelul parental, fiind dificilă și pentru Horia, rămas suspendat în furie și resentimente puternice față de tată și parțial față de mamă.

Este interesantă și descrierea relației de fratrie Irina-Horia, care evoluează de la „o apropiere deosebită, ca între doi prieteni legați prin jurământ" (Victus 2021, p. 22), doar la un moment dat vag erotizată (v. scena înotului, în care cei doi își descoperă și își expun cu o din ce în ce mai scăzută pudicitate organele genitale, dar fără să depășească vreodată limita relației de sânge), către o relație de încredere secretă, prin intermediul căreia cei doi frați se aliază pentru a supraviețui unei structuri familiale greoaie și sufocante (prin crearea unei lumi specifice fratriei lor, plină de mici sau mai mari comportamente care sfidează regulile: cei doi se sustrag de la slujbele religioase și merg la scăldat, beau bere, Irina îl ajută pe Horia să își ascundă revistele pentru adulți etc.) și chiar o legătură profund intimă la nivel mental și spiritual. În schimb, la vârsta maturității, cei doi ajung să aibă o relație mai detașată, aproape distantă, pe care Irina o descrie la un moment dat metonimic: „Înaintăm în viață și propriile vieți devin mici planete, continuăm să orbităm unii în jurul altora, fiecare planetă cu alt ecosistem, ne putem vizita doar în echipamente de cosmonauți și nici atunci nu suntem în perfectă siguranță, poate apărea o fisură în orice moment." (Ibidem, p. 165).

Poate și datorită pregătirii de specialitate, personajul feminin știe că, în ceea ce o privește, tentativele de restaurare a echilibrului relațional, psihologic și social (v., spre exemplu, prietenia cu Gabriel Teodorovici, dar și iubirea în fond reparatorie care o leagă de Tania) pot într-o anumită măsură contracara efectele abuzurilor de odinioară. În schimb, în urma încercărilor (de cele mai multe ori ratate...) de calibraj afectiv ale lui Horia rămâne același gust de cenușă pe care îl lasă ultima apariție, coincidentă cu ieșirea definitivă din

scena narativă, a tatălui celor doi protagoniști. Un părinte definitiv învins, în sfârșit transformat, dintr-un acuzator inclement, într-un acuzat deopotrivă impenitent și inconștient, căci lipsit de orice conștiință a propriilor păcate – și, în fond, de orice urmă de etică afectivă. În economia romanului, scena ultimei confruntări a celor doi frați cu tatăl al cărui comportament abuziv le-a produs suferințe greu de neutralizat are un rol esențial, ea marcând o despărțire simbolică a celor doi frați de cel pe care, într-o formă sau alta, au ajuns să îl identifice cu propriul trecutul traumatic. Desigur, și în fața imaginii tatălui (de)căzut, care nu încetează să apeleze la obișnuita retorică religioasă pentru a-și justifica alegerile și actele parentale, Irina și Horia reacționează diferit. Doar Irina este capabilă de o reziliență ce trece, obligatoriu, prin iertarea abuzatorului:

„Horia a urcat scările și, după zgomotul ușii trântite, orice cuvânt părea în plus. Diferența dintre mine și el era că, din punctul lui de vedere, lupta pornită în '98 împotriva familiei noastre încă nu luase sfârșit, pe când eu încercam să mă împac în primul rând cu mine și, inevitabil, cu toți ceilalți. (...) Ai încercat, am auzit-o pe mama cum îl consola pe tata. El avea o privire pierdută, părea că se uită prin podea spre o lume de jos, unde nu existau flăcări și demoni, ci doar o beznă tăcută. Mi-a fost milă de el, o milă diferită de cea de până atunci. Fusese definitiv înfrânt. Nu e plăcut să vezi pe nimeni în stadiul ăsta, oricât ți-a greșit. M-a rugat să chem un taxi și l-am așteptat în tăcere. O singură dată a încercat mama să vorbească. E bolnav, a făcut un efort foarte mare să vină aici, a zis, de parcă își setase în minte ca la un anumit interval să rostească aceleași informații, iar tata a oprit-o cu una dintre acele expresii pe care i le auzisem de nenumărate ori. Taci, femeie. A funcționat, ca întotdeauna. Apoi s-au urcat în taxi și au plecat. Și ne iartă nouă păcatele noastre, precum și noi iertăm greșiților noștri, au fost ultimele cuvinte ale tatei, în loc de salut. Eu te-am iertat, am zis, dar nu știu dacă m-a auzit, n-a reacționat în niciun fel." (Victus 2021, pp. 156-157)

Narațiunea propriu-zisă se încheie însă în aceeași notă a mecanismelor de apărare secretizate ale Irinei, prin care se menține acea atmosferă neclară și amestecată de informații și fapte. În ordinea strictă a aparenței, finalul pare a produce o mult așteptată echilibrare factuală: datorită eforturilor surorii sale, Horia este exonerat de „păcatul" de hărțuire sexuală a unei eleve de la școala unde predă, Irina reușește să se stabilizeze nu numai erotic alături de Tania și își reface relația de prietenie cu Gabriel Teodorovici, așa încât pentru ambii frați pare a urma o perioadă de armonie socială, psiho-emoțională ș.a.m.d. Totuși, nevinovăția tânărului este în continuare pusă sub semnul întrebării de o descoperire care ar valida ipoteza inversării de roluri: sub patul din dormitorul lui Horia, Irina descoperă niște pantaloni scurți roșii pentru fetițe, Cu toate că (ne)vinovata piesă vestimentară („prea mici și de-o culoare nepotrivită ca să-i aparțină lui Horia. Prea mici și prea copilărești, din cauza unei flori galbene cusute grosolan pe partea dreaptă, ca să aparțină unei femei mature" – Victus 2021, pp. 240-241) sugerează existența unei relații sexuale cu minore, așadar transformarea fostului agresat într-un agresor sexual, Irina refuză cu hotărâre posibilitatea vinovăției fratelui său, pentru a-și menține cu necesitate imaginea unui frate complicat, dar inocent. Ca și în cazul experientei traumatice la care fusese supusă în vara lui 1998, ea alege o tăcere fals compensatorie:

„Dar îmi simțeam coapsa arzând, acolo unde stăteau înghesuiți pantalonii scurți, și am înțeles că asta era tot ce trebuia să fac, să rezist acelei senzații, să încerc să sting focul prin tăcerea mea și să nu fac nimic altceva, îmi dispăruse, de fapt, orice dorință în sensul ăsta. Să aprob și să tac. Să aștept." (Ibidem, p. 243)

În acest fel, Irina își conservă iluzia că la maturitate a devenit deopotrivă izbăvitorul propriu și cel al lui Horia, întărindu-și și mai mult responsabilitatea de îngrijitor subtil al sufletului celui din urmă. Simbolic, însă, prin mijlocirea acestei noi forme de secretizare, cei doi frați își savurează în egală măsură plăcerea performării pe o scenă în sfârșit sigură emoțional, în care fiecare își joacă rolul.

Cât despre scena propriu-zisă narativă, ei o părăsesc în modalități total diferite, pe care le putem pune în legătură, firesc, și cu soluționarea conflictelor, fie ele interioare ori

exterioare, ale personajelor, și cu gestionarea viitoare a crizelor. Spre deosebire de fratele său, care refuză cu încăpățânare orice asumare directă a propriului trecut și orice posibilitate de vindecare prin recunoașterea consecintelor grave ale traumelor personale, Irina iese din scena narativă într-o manieră aproape liricizată, care sugerează că tânăra a reușit, în sfârșit, să își depășească experiența traumatică:

„Spune-mi mie dacă ai nevoie de ceva, am zis. Nu a răspuns și nu s-a oprit din mers. A pornit pick-upul. S-a auzit un foșnet, apoi un pian și alte instrumente care i s-au alăturat succesiv. Era una dintre piesele compuse de Gabriel, am recunoscut-o după schimbarea bruscă a tonurilor. El s-a întors cu fața spre mine, își ținea spatele drept și mâna întinsă, ca o invitație. Îmi acorzi plăcerea? a întrebat. Am pus una dintre cârje lângă baston, m-am apropiat și i-am atins palma cu degetele. Mulțumesc, a zis. Ne-am ținut echilibrul sprijinindu-ne unul de celălalt și am încercat să ne sincronizăm." (Victus 2021, p. 255)

Dincolo de semnificaţiile lui simbolice3, acest dans plasat în chiar finalul cărţii poate fi interpretat, bineînteles, și într-o cheie psihoterapeutică (sic!). La fel ca nonagenarul de care are grijă, Irina a învăţat necesitatea comunicării taumaturgice (și implicit importanţa rezilienţei prin împăcarea cu propriul trecut). În plus, dacă fostul compozitor se poate încă elibera prin intermediul muzicii, personajul feminin ştie că își poate în continuare exorciza mare parte din demoni prin intermediul confesiunii scrise.

Dacă fiind întreaga evoluţie a tramei înspre acest closure, putem prin urmare considera că, la fel ca alte naraţiuni literare ale traumei din secolul al XXI-lea, Toate păcatele noastre atrage atenţia cititorilor săi asupra faptului că „există, într-adevăr, un viitor după și chiar dincolo de traumă." (Schönfelder 2013, p. 317). Și că acest viitor depinde, într-o măsură considerabilă, de naraţiunea însăși. Pentru că, mai mult poate ca oricând, terapia prin scris rămâne una dintre cele mai eficiente posibilităţi de asumare a traumelor personale/ individuale și implicit de depășire a lor.

BIBLIOGRAPHY

Victus, Mihail (2021). Toate păcatele noastre, Prefaţă de Ioana Hodârnău, Editura Litera, București.

Aldulescu, Radu (2021). Despre nevinovăţia vinovaţilor, în „optmotive", nr. 89/ 2 (serie nouă), noiembrie 2021, disponibil pe Despre vinovăţia nevinovaţilor (optmotive.ro)

Ilie, Emanuela (2021). Întunericul cobora încet și sinistru. Proza lui MIhail Victus, în „Convorbiri literare", nr. 11, noiembrie 2021.

Caruth, Cathy (1996). Unclaimed Experience. Trauma, Narrative, and History, The John Hopkins University, Baltimore and London.

Levine, P. (1998). Memory, trauma, and healing. Alternative health practitioner, 4(2), 115-121.

Ruppert, Franz (2012). Traumă, ataşament, constelaţii familiale. Psihoterapia traumei. Traducere din germană de Adela Motoc. Consultant ştiinţific și cuvânt înainte de Diana Lucia Vasile, Editura Trei, București.

Ruppert, Franz (2019). Traumă, anxietate și iubire. Constelaţia intenţiei: calea către o autonomie sănătoasă. Traducere din germană de Laura Karsch și Violeta Dincă, Editura Trei, București.

[3] În opinia lui Adi G. Secară, bunăoară, această scenă ar demonstra victoria Frumuseții „care învinge prin iubire (poate ținându-se de mână cu Nostalgia), detașare (umoristică, câteodată), prin strălucirea aceea eternă a neprihănirii (chiar dacă este vorba și despre prihănire, după cum am precizat mai sus), pe care ochii minții o pot vedea sau nu (...) Este un fel de happy end sugerat. Bref, pe lângă Horia a cam trecut un glonț, fratele, că vrem sau nu să… vedem, poate răsufla ușurat, împreună cu sora sa, cu vanitatea sa simpatică, de mamă-soră, care a reușit să-și ierte părinții (altă scenă antologică!), orbirile noastre sunt, în concluzie, doar parțiale, pandemia lui Saramago nu a avut loc încă, nu toate păcatele pot fi… mortale, Răul mai poate fi și învins sau măcar noi nu putem fi învinși definitiv de către el, iertarea are valoarea ei terapeutică și frumusețea ei." (Secară 2021).

Schönfelder, Christa (2013), Wounds and Words. Childhood and Family Trauma in Romantic and Postmodern Fiction, Verlag, Bielefeld.

Secară, Adi G., Când minunile nu sunt foarte spectaculoase, într-o lume a păcatelor de tot felul și de toate mărimile, cronică apărută la data de 29 noiembrie 2021, pe bookhub.ro și disponibilă pe Când minunile nu sunt foarte spectaculoase, într-o lume a păcatelor de tot felul și de toate mărimile | BookHUB

EXTREME SCIENCE IN AMBIGUOUS TIMES. THE PSYCHOLOGY OF ACADEMIC SELF SUFFICIENCY DURING THE COVID - 19 PANDEMIC

Adrian Păcurar, Lia Lucia Epure
Lecturer, PhD, „Vasile Goldiş" Western University of Arad, Assoc. Prof. PhD, „Vasile Goldiş" Western University of Arad

Abstract: This study is about some sensitive aspects of the actual status of science within the scientific community in relation with the actual pandemic. In brief, our endeavour is aiming to disclose why the scientific community had failed not only to deliver an honest message to the general public regarding a large array of elements from the actual pandemic but especially to uncover why the scientific community had failed to communicate within its own specific domain. In order to achieve the first goal the study will be focused upon Romania and within this frame some general aspects of public communication during the pandemic crisis will be scrutinized. A very specific task will be focused upon the issue of responsibility failure of the national scientific community regarding the task of delivering an honest and objective message to the public. Regarding the second goal the main focus will be centered around the problem of missing dialogue between the two scientific parts regarding the issue of vaccine and especially regarding the issue of mass vaccination during a pandemic. We will try to understand why the things had gone so wrong within the international scientific community and why this was possible in an era of global communication and cutting edge science. In the end a set of conclusions and suggestions will be also delivered.

Keywords: Science Communication, Academic Dialogue, Pandemic, Vaccine, Mass Vaccination, Public Distrust, Media Censorship.

Introduction There could be no doubts that our time is a time of extreme conditions and dire situations for humanity. We all live in a global tragedy at a historical scale and none of us was enough prepared in order to deal with such a catastrophe (Ball, 2020). *The actual pandemic has brought to us not only a set of extreme conditions but also has forced us to make extreme decisions*. Decisions against an elusive enemy and taken in ambiguous circumstances. As a first line of defence, during the first stages of the actual pandemic, the word "lockdown" was fundamental and it designated a line of defence build upon the idea of isolating people in order to limit and eventually to stop the transmission of the virus. This type of measure is even today, as we all know, widely spread in the world and it is very hard to believe that it will be soon abandoned. But, as the time was going by and the scientific efforts had started to deliver results the advent of vaccine for COVID - 19 had quickly become, within the new phase of the pandemic, a possible solution in order to limit the extreme negative effects of the infection. After it was available for the masses, at least in the Western World, the vaccine and the idea of mass vaccination had triggered fierce a fundamental debate around the world, a debate which continues today. This study is aiming, on one hand, to depict the actual status, at the public media level, of that profound difference, in terms of opinions and beliefs, between those which are encouraging the mass vaccination campaign and those from the other part which are completely against this idea of mass vaccination, and, on the other hand, *to see and to try to understand why the scientific dialogue within the academic community about the issue of vaccine and mass vaccination had failed so badly and did not succed to provide an authentic and honest message for general public regarding this topic*. In our view the need of having an honest and responsible dialogue between these two

parts is absolutely crucial not only because we live in an era which we like it to call an era of an absolutely outstanding scientific progress but also because to the deep negative impact of the actual global crisis. Thus, we strongly believe that it is completely unacceptable for the international scientific community to be not only so divided as it is today regarding the issue of pandemic in general but also to be so little available for an open, honest and objective dialogue about many of the fundamental elements from within the actual global pandemic. Upon this distinct topic we will insist and we will try to analyze some concrete situations in which the absence of scientific dialogue was so obvious and so malign for the image and, eventually, even for the proper functionality of the international scientific community during the current global pandemic.

The Problem. Vaccine as a Form of an Existential Issue. Cutting Edge Science in Ambiguous Times.

Of course, it is unlikely that we will soon forget the global atmosphere of profound uncertainty and fear which engulfed us at the beginning of the actual global pandemic. At the early stage it was clear for everyone that there were not too many solutions in order at least to limit the spreading of the virus if not to stop it. One of these very few options was the decision of having an extended lockdown virtually in every country from around the world. This option, as we all know, is yet at our disposal even today but now, anyway, *there is another one*. This is true because today we have the vaccine and the vaccine was possible due to the pressure of having the so called "warp science" during a deep crisis (Lipworth, Gentgall, Kerridge & Stewart 2020). It is not in our intention to discuss here from a strict scientifically point of view the efficiency or the flaws of this option because we have no proper training in the field. *Instead we will try to analyze how the option of receiving a vaccine was treated at the level public space*. And, in order to this we will uncover the ways in which both parts were involved in managing the message, for or against the vaccine, within the public space, at a global or at a local scale.

Both public positions regarding the topic of vaccine and especially regarding the topic of mass vaccination could be reduced properly, in order to get a full extent of these positions, to two fundamental elements which are describing the main core of beliefs for any of the two parts. Let us begin with the positive position about the vaccine and mass vaccination, the position which encouraged the people to get the jabs and to respect authorities advice.

Regarding the part which thinks that the advent of vaccine, and especially the develop of the mass vaccination campaigns, as something extremely positive the main feature here could be summarized as it follows.

Firstly, for this part, *the vaccine is seen at this moment as the only solid and scientifically solid tool in order to stop the pandemic*. This belief is expressed in a relatively large number of distinct and contextual positions but, however, its main core is the same. For this perspective the vaccine is a sort of supreme acquisition, a one which could help us to slow and eventually to stop de pandemic.

Secondly, this part also considers that vaccine must be delivered for everyone even if at this point could be a discussion regarding the issue of making the vaccine mandatory or not. Yet, the main idea is that everyone *must* be vaccinated and this belief is also delivered within the global media.

Thirdly, this part also rejects any position which put the vaccine under question, in various ways and modes, and firmly believes that vaccine means real and authentic science, *a science which can not be neither underestimated or denied*.

These three elements are the main core of those which are sustaining a strong and elaborate positive perspective about the vaccine and especially about the mass vaccination campaigns. Of course, here there are others elements and distinctions but, yet, *these beliefs are forming the nucleus of the pro vaccine perspective*. And this nucleus, in different forms, is

present within the global media in the general *or at the public level of discourse delivered by the officials and authorities from around the world*.

A distinct topic could be made about how the things are here in Romania. In brief, in the case of Romania the pro vaccine perspective has in our view some fundamental flaws and the main one is given by the fact that there was made an insufficient effort by the authorities in order to explain to the general public why the vaccine must be accepted and why it should not be rejected by the people. *And this situation could not be seen as a simple form of public communication issue*.

On the other side, those which are against the vaccine and mass vaccination campaigns have also a strong point but here, yet, it seems that are additional ways for vaccine rejection. If it is to summarize this negative perspective about vaccine and vaccination, regardless of which public channel is used to deliver the message, the main core of this narative could be reduced as it follows.

Firstly, at the most primitive level, there are those who believe in any kind of conspiracy theory regardless of its content. Here is nothing much to add but only to underline *the elemental level of motivation for rejecting the vaccin*, a motivation which does not imply in any form a strong scientific background. At this level the motive of rejection is not based on a any scientific argument but only on the strong assumptions that "something is not right" in this all situation (!).

Secondly, this negative perspective about vaccine is relatively more developed at the next level which gives us a more elaborate reason for rejection. At this level we encounter a more elaborate version of denial the positive dimension of vaccination, a level which claims that actual vaccines are only experimental and we do not have any proof that they are safe at all. Of course, here too we may encounter different versions of this type of general argument but the main core, however, remains the same. The actual vaccines are been considered has something so new and sophisticated that it is from the start very hard to rely upon them.

Thirdly, at the level where it could be encountered solid arguments in order to reject the vaccine are those which are using much more elaborate and much more complex arguments against mass vaccination campaigns, and, distinctly again the actual versions of the vaccines. At this point those which are claiming such things are indeed very few and their voices are very little heard within the public media space. We must admit that this level is by far the most interesting one. This is the reason why we decided to look deeper into this level of denial the viability of mass vaccination campaigns during a pandemic. In order to do this an elaborate analysis on this topic will be delivered further on within this study at the point when we will discuss the reasons for which today there are no any authentic dialogue between high class scientists upon the issue of vaccine and mass vaccination during a pandemic. For the moment we only notice the nucleus of this level.

Regarding the two general perspectives some conclusions related to goals of our study could now be drawn. Thus, in the first case, bluntly speaking, we can observe a symbolic movement through which is taking place *the transformation of the vaccine solution into a sort of general fetish*. Of course this status is not so obvious in all public and media message forms which claims the necessity of vaccination but, however, in our view this reality could not be contested. And, beyond this reality but strictly correlated with it is interesting to notice that in some cases the science itself was transformed in a sort of superior magic even if this was not always clearly expressed within the level of public message. As an example for this situation we can mention here the case of Romania, a country in which when the vaccination campaign had failed and plunged into a stand stil there were some voices which started to indicate a relation between the low level of scientific education among the general public and the failure of vaccination campaign in the country (Pătrașcu, 2021). This sort of dealing with the image of science has nothing to do neither with superior education nor with the science itself especially when this kind of perspective is expressed by people which themselves are not scientists or academic scholars.

Another general conclusion which can be drawn regarding the positive perspective about vaccine and about mass vaccination campaigns is related to the ways in which the mainstream media was dealing with it. Thus, at the global level, the vast majority of the media channels delivered a pro vaccine message to the general public *in an aggressive and sustained manner*. The advent of the vaccine was seen as a sort of modern magic event for the educated people (!) and this had become the only option, for this perspective, in dealing with the pandemic at this stage. Of course, this pro vision about the vaccine was developed in various and multiple forms within the global media but, yet, its main core of beliefs was the same.

Before we go any further it is important to stress once again that we are not putting into question within the limits imposed by this study the strictly scientific aspect about various elements regarding the actual pandemic. What we are doing here is only an endeavor made in order to understand the content of the public messages during the pandemic but also to understand why the scientific dialogue within the academic community had failed so badly,

Regarding now the second perspective, the one which developed a profound negative perspective about the vaccine and mass vaccination here we encounter a relatively diverse array of positions. Firstly, there are positions which do not challenge the role and, eventually, the supremacy of science when it comes to the necessity of vaccine. As we have seen this type of position does not refers to any reasons related to science in order to contest the viability of having mass vaccination campaigns but it refers only to some elements which are considered to be undesirable in the general. We do not insist upon this version of denial.

Secondly, *the rejection of the vaccine becomes more interesting when into discussion are brought hardcore scientific elements*. And here the elements within this position could be summarized as it follows. Thus, those which are rejecting the vaccine and which are claiming that their position is solidly build upon scientific elements are sustaining that the vaccine was insufficiently studied and the trials on humans were not made properly or, in some extreme cases, they claim that vaccine could do harm on a long term. These elements, as we mentioned earlier, are supposed to be sustainable, at least within this particular perspective, within a scientific frame of elements.

Both perspectives are abundantly illustrated in the media and neither one needs more descriptions within the context of this study. However, there is one thing which, at least due to our knowledge, did not receive any attention within the mainstream global media. *And this is the fact that none of the honest and credible critics of the vaccines had been taken seriously into consideration.* And, it is very important to underline this, these type of positions could never be suspected of manipulation or ignorance! Because by these positions the authors have tried to explain in an honest and responsible manner why the vaccine, and especially why the mass vaccination campaigns, could never be desirable during a massive pandemic wave. Regarding this situation what is really shocking for us is the unbelievable absence of an authentic scientific dialogue between these two parts and especially the absence of a message through which the general public could have been informed about the issues in an honest, responsible and objective manner. This is what we call a dramatic failure of science due to missing dialogue between scientists and about this we intend here ta make a brief discussion.

Extreme Science in Ambiguous Times. The Missing Dialogue and Public Distrust.

Even if the opposition to vaccine and mass vaccination can be included, generally speaking, within that part of the public which rejects the main goal of getting people vaccinated, a goal sustained by the authorities from around the world, there is within this negative perspective, as we have seen, a distinct part which can not be reduced to a simple form of denial the vaccine and its benefits. And this distinct form is represented by those which try to demonstrate, in a scientific and honest manner, that the topic of vaccine could not be treated in a simplistic and single minded manner. This minority represents, in our view, the most controversial but also the most interesting segment from within the general segment

which is forming the opposition to vaccine. Strictly speaking, in this case we can not even speak about denial because these people do not reject the concept of vaccination. They only say that is not scientifically suitable to develop mass vaccination campaigns during a massive pandemic wave. And in the recent period there are already very serious and substantial studies upon the recent mass vaccination campaigns which are suggesting that this process of mass vaccination it was not the best option that we had (Kampf, 2021).

Anyway, what is sure is the fact that the opposition to vaccine have created in time a specific form of public general distrust in authorities and in their recommendation for getting the vaccine. This also could be a point of interest for those which want to understand the dynamic of general mass communication during this pandemic. However, for us the most important element within the general frame of this study is just this very strange situation, a situation in which some of the most respected and trusted scientists not only that are not visible in an objective manner at the level of public media space but even within their own scientific communities they do not receive an honest and objective audience. Even worse than this is the fact that they are not even accepted to be parts within a *public* scientific serious dialogue with their opposing colleagues.

So, how and why is this possible? And which is the general signification of such a dramatic situation? This situation is the same in Romania because here too, at least due to our knowledge, nobody had made the slightest effort to deliver an honest scientific message to the general public about a large array of elements form the actual pandemic. And within this national frame we must add the fact that the desire for an authentic scientific dialogue between credibile scientists was not even mentioned! Now, in order to get some possible answers to these questions let us see in brief how does it looks within the global media space the situation described above.

The Cutting Edge Science on a Public Distrust Mode. A Brief Anatomy of a Possible Self-Sufficiency Academic Psychology.

Before we go further we want to underline once again the fact that in dealing with elements from within a global pandemic requires top scientists able to develop cutting edge science in a realistic and authentic manner. Despite of what may some believe the issue of vaccine and all the elements which are present in the field of virology imply an outstanding scientific training and ultimate laboratory technologies. So to speak, within this type of reality we encounter *the ultimate scientific level* and *the supreme level of academic excellency*. Given these aspects why the things had failed so badly when we talk about the scientists and their responsibility to deliver an honest and objective communication to the public, and especially when we talk about such sensitive issues as are the problems of vaccine and mass vaccination? And why an authentic dialogue between scientists, a one which eventually could have been brought to the public space, was not properly developed? This is more relevant especially given the fact that, as it has been stated, an honest dialogue about the actual crisis is so needed (Lee, Morling & Bhopal, 2020). We will try to offer some answers to this question but firstly let us see now how does it looks within the global media space this particular form of *communication failure*.

In brief, this type of particular failure could be summarized as it follows. Firstly, the scientists from both positions looks like they prefer a sort of monologue. They rarely take into consideration the opposite position and when they do it they tend to present the opponent in very dark light.

Secondly, this type of monologue is augmented with the glorification of their own academic position and nothing seems to be spared in order to consolidate and to perpetuate this type of public discourse.

Thirdly, and this is maybe the most significant level, when finally comes to an apparently serious approach the part which sustain the viability of vaccine and mass

vaccination seems to not be able to develop any deep and credible arguments which could be brought to the general public in an objective manner and also this part looks like it can not scientifically reject the opposite position. This was especially the case with a well known top scientist like Geert Vanden Bossche. Thus, many of his positions had been taken lightly by the pro vaccine part and only in very few cases his perspective was indeed deeply scrutinized. Finally, Geert Vanden Bossche sent an open letter to the World Health Organization in 2020, *a gesture of good faith and honest academic perspective* (Bossche, 2020). Of course, some might say, as it has been observed, that given the huge public interest for the actual pandemic, there were many situations where the scientific approach was shallow and a large number of studies that are being published in this period do not fulfill many of the academic and scientific criteria (Scheirer, 2020). *But this is not the case with the author mentioned by us above.*

Once again, we do not question here the ultimate scientific viability of any from these two opposing perspectives. We only underline the missing public dialogue between those two very distinct perspectives about such a sensitive issue like is the vaccine problem and, finally, we try do uncover why this was, and yet is, possible.

And in order to do this we propose some general lines of approach regarding this very specific topic. Firstly, we assume that maybe an authentic dialogue do exists between scientists but surely this is not available, at least not now, to the general public in a proper manner, a one which would be possible to be delivered within a professional public communication frame. About the need of having a responsible public communication during the pandemic we talked in some of our previous studies and by responsibility in this case we have here in mind even the academic responsibility of being to deliver to a public level the most sophisticated scientific discourse (Păcurar & Epure, 2020). One of the reasons because of which things could be as we described them above is due to the specific status of cutting edge science. A top level scientific discourse is not meant to be brought in front of the general public due to its own features. We can admit this fact and we can presume that a dialogue, a one in which both positions, pro or against vaccine, are indeed seriously scrutinized *could be developed even within any of these two parts*. Yet, this possibility leaves untouched the reality of a missing dialogue with visibility for the general public!

Secondly, of course, it can be also recognized the fact that the possibility of having an authentic scientific dialogue at the level of public space was blurred by a relatively large array of huge and various interests from both parts. Maybe in this way it could be explained some discrete or direct forms of media censorship regarding especially about those points of view developed by part which represents the opposition to vaccine and mass vaccination campaigns. Even if this is a simplistic manner to formulate the problem it yet has its own truth. Of course, at least to a certain point, it could be admitted the fact the various interests had blocked the possibility of an authentic dialogue but, however, *this perspective could never eliminate the responsibility of those authentic independent voices from both parts.*

Thirdly, and this is in a way a sort of a possible idealistic approach to the subject, it could be said that the authentic dialogue between these two perspectives is not possible because none of the parts could deliver at this time some definitive answers and solutions to the issue. This is a possibility which underlines an absolute truth but also it could never justify the missing dialogue.

Finally, we can add here a one more perspective about the issue of missing dialogue, an authentic one about so many topics of this actual pandemic and not only about the issue of vaccine or mass vaccination. Thus, a distinct form through which the missing dialogue could be explained is by portraying the huge flow of monologues which have been developed, even if the vast majority of them were not made in the manner of a really scientific approach. This flow of monologues was more like a general hum, a situation when everybody thinks that understands the real problem and everybody tries to convince the other about the truth of his own position without even bother to listen to other part. It is more like a babilonian form of an

absurd and impossible dialogue and maybe this could be best described as a form of that type of death of expertise, in any field and not only in virology, which recently had been so beautiful described (Nichols, 2019).

The general academic landscape of the missing dialogue theme between the parts could be uncovered, in our view, even *as a form of a distorted and minimal academic psychology of self-sufficiency*. As we can see, the large pharmaceutical corporations and their top scientists do not accept an open, public and elaborate dialogue with those voices which do not accept their *scientific* perspective about the vaccine and about the issue of mass vaccination. Maybe for these large pharmaceutical corporations their attitude means something more than a simple decision management regarding their commercial policy about the vaccines. We can admit and we can understand their types of management decision but we can not accept their way of rejecting an honest, open, responsible and *public* scientific dialogue. However, this problem is located beyond the status of those scientists from pharmaceutical corporations because not every authentic virologist is a member of such corporations. Thus, this issue of missing dialogue between the parts remains. And the *independent scientists too, and not only those from pharmaceutical corporations,* have on their shoulder the tremendous responsibility to deliver *to the public* an honest perspective even if today there is yet no possibility for some definitive answers. The option to remain encapsulated within a personal perspective and to reject by the very beginning a public scientific dialogue with the other part has nothing to do with science when we are in a deep and dangerous crisis as it is the actual pandemic . Maybe we need more cultural exploratory tools in order to understand why there is no an authentic and public dialogue today and why today it was adopted around the world a reductionist and simplistic perspective about the vaccine and about the mass vaccination problem.

We insisted upon the *public feature* of a possible scientific dialogue regarding the issue of vaccine and mass vaccination because in moments like this cutting edge science could not be remain encapsulated within a very small sphere since the whole humanity is at risk. And this is what we can not understand, beyond some reasonable possible motivations in the case of pharmaceutical corporations. *And, even more, if an authentic scientific dialogue does not exists today in a manner which could be brought to the public level we must also underline that even the possibility of having such a dialogue is rejected since the voices which disagree the actul general perspective about the vaccine and mass vaccination are either marginalized either censored within the global media.* It is indeed very difficult to understand such a psychology, a one which does not accept the opponent as a viable partner for a serious scientific dialogue. Once again, we do not put under question the presence of serious scientific dialogue within small and elite scientific communities about the elements of this pandemic. But what is really missing *is the public form of this type of dialogue* because the public has the right to be informed in a responsible manner about issues which are affecting him directly!

BIBLIOGRAPHY

A Lee, JR Morling, RS Bhopal - *COVID19 - Why open and honest public dialogue is needed* in "Public Health" 188, A1, 2020.

Alexandru Toma Pătrașcu - "Vaccinarea prin educație" (27.04.2021) at www.contributors.ro retrieved at 05.12.2021.

Geert Vanden Bossche, DVM, PhD (March 6, 2021) - *Open letter to World Health Organization* – https://www.linkedin.com/in/geertvandenbossche/

Gunter Kampf - *The epidemiological relevance of the COVID - 19- vaccinated*

population is increasing, in "The Lancet", Vol. 11, Issue 100272, Published: November 19, 2021, DOI: https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2021.100272.

Philip Ball - *Pandemic science and bad politics*, in "The Lancet", Vol. 396, Issue 10246, p. 229 - 230, DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31594-4.

Păcurar, Adrian & Epure, Lia Lucia - "Global Emergency and the Need of Responsible Public Communication. Some Aspects of COVD 19`s Pandemic Public Communication Strategies", in *Identities in globalisation. Intercultural perspectives / ed.: Iulian Boldea, Cornel Sigmirean* - Tîrgu-Mureș : Arhipelag XXI Press, 2020 ISBN: 978-606-8624-10-5, Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psycology and Sociology, pp. 168 - 175.

Tom Nichols - *The Death of Expertise (Sfârșitul competenței),* Polirom, Iași, 2019.

Walter Scheirer - *A pandemic of bad science* in "Bulletin of the Atomic Scientists" 76 (4), 175-184, 2020.DOI: https://doi.org/10.1080/00963402.2020.1778361.

Wendy Lipworth, Melanie Gentgall, Ian Kerridge, Cameron Stewart - *Science at warp speed: Medical research, publication, and translation during the COVID-19 pandemic* in "Journal of Bioethical Inquiry" 17 (4), 555-561, 2020.

DIMENSIONS OF NON-FORMAL ACTIVITIES IMPLEMENTED DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Mihaela Badea, Gina-Florentina Tudorache
Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești, PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești

Abstract: In the contemporary society, the dimensions of education are determined by the holistic perspective that provides the foundation for lifelong learning. The Romanian national curriculum is organized according to the formation of the key competencies that outline the basis of each person in the representations of a knowledge-based society. Therefore, education crosses the limits of the school curriculum and seeks to be the pillars of lifelong learning, shifting the emphasis from informative to formative. By means of extracurricular activities, non-formal education is a way to ensure support and continuity in achieving the objectives that guide the approach of formal education. In the circumstances of the social crisis brought about by the SARS-CoV-2 pandemic, the activities in the area of non-formal education seem to have remained in a shadow zone, all the attention being directed towards identifying efficient ways of organizing formal activities.
The aim of this study is to identify the extent to which primary school teachers have managed to provide students with non-formal experiences that support their overall development, provide support and complementarity to formal activities, in the circumstance of continuous resizing of the format of teaching activities, dictated of the incidence rate caused by the COVID-19 pandemic.

Keywords: non-formal education, extra-curricular activities, educational crisis, reinvention, pandemic

Introduction

In a society where liquid modernity, as Bauman (2005) states, postulates an accelerated process of change and evolution, educational paradigms are oriented towards building a pedagogical framework that supports children's holistic development. Emphasizing the cultivation of all areas of evolution (physical, cognitive, social, emotional), the holistic perspective creates the premises for lifelong learning, in which the existence of key competencies is the foundation of any person in a knowledge-based society.

Thus, contemporary pedagogy tries to respond to all challenges, bringing new proposals and educational solutions. In this sense, non-formal education is one of the directions that support the adaptation to the present because it "includes all the educational influences that take place outside the classroom or by means of activities" (Cucoș, 2000, p. 35), which put students in contact with reality, so that each of them "is free to develop their own thinking and values and in which to stimulate creative responses to reality" (Negreț-Dobridor, 2008, p. 248).

Bocoș & Jucan (2019) classify the circumscribed educational activities in the area of non-formal education into: *para-curricular activities*, carried out in the socio-professional environment (professional development and retraining activities) and *peri-curricular activities*, carried out in the socio-cultural environment (for example, educational activities in museums, libraries, clubs, etc.). Beyond this classification, all these activities take place outside the borders of the National Curriculum and offer support and complementarity to activities under the umbrella of formal education, thus being called *extracurricular activities* or *co-curricular activities*. Therefore, extracurricular activities are defined by some researchers as representing "all educational activities planned, organized and carried out in educational institutions or other spaces, in collaboration with various organizations, for

educational purposes, but less rigorous than formal ones, and carried out in addition to school curriculum; they are led by qualified people, their purpose being to complete the formation of the student's personality, provided by formal education, or the development of other particular aspects of the student's personality "(Țîru, apud. Ștefan, 2001, p. 3).

Having such characteristics, extracurricular activities meet the requirements of lifelong learning by the fact that they are focused on the learning process and the learner, allowing the valorization of all those involved; they allow the choice of curriculum according to students' interests, aspirations and skills; they make a considerable contribution to the development of general culture; they have a predominantly interdisciplinary character; the strategies used are captivating and motivating for students; they provide circumstances for organized leisure activities, etc. (Bărbulescu & Liscan, 2013, p. 2)

Therefore, all these benefits have repercussions on the development of the student's personality, on his school success as well as on his social integration. In this sense, Feldman & Matjasko (2005, apud. Ionescu & Popescu, 2012, p. 12) present a series of favorable results that extracurricular activities have, emphasizing: better performance and school results; reducing the dropout rate; better psychological state; diminishing the tendencies of manifesting aggressive behaviors.

In order to achieve all these positive effects on students' evolution, teachers take into account their needs and particularities, supporting the approach of formal education through a variety of extracurricular activities, such as: school clubs, organized to develop skills and express creativity; preparation for school contests and competitions in order to support the idea of performance and competition; offering extra-classes in order to improve school results; excursions, hikes, camps organized in order to enrich the general knowledge, but also to train students in the role of co-participants, of assuming and fulfilling certain roles, of disciplinary manifestation; charitable and voluntary activities in order to train students in moral and civic attitudes (Ștefan, 2001).

The unfavorable circumstances brought by the Covid-19 pandemic, that changed the format of the teaching process, moving it entirely in the online or hybrid environment, directed the full attention of teachers to discover optimal methods of organizing formal activities. Thus, the activities limited to non-formal education seem to have entered a shadow zone, beyond the multitude of benefits they have on students' evolution.

Methodology

Objective

The aim of the study is to identify the extent to which primary school teachers have managed to provide students with non-formal experiences that support their overall development, to offer support and complementarity to formal activities, in the circumstance of continuous resizing of the teaching activities, dictated of the incidence rate caused by the Covid-19 virus pandemic.

Thus, the research started from the following hypotheses:

1. The more difficulties teachers encountered in adapting formal activities to the new circumstances of the teaching process, the less attention they paid to the organization of non-formal activities;

2. The more teachers give a greater significance to the non-formal activities in the instructive-educational process, the more their typology remains invariable, regardless of the factors that resize the format of the teaching activity.

Participants

The research sample consisted of 33 teachers for primary education, of which 45.5% (15) work in urban areas and 54.5% (18) in rural areas. 84.9% (28) of them have more than 10 years of teaching experience.

Instruments and procedure

The data of the study on non-formal activities implemented in the primary cycle, during the Covid-19 virus pandemic, were collected based on the application of an online questionnaire. Composed of 15 pre-coded questions that provided a varied list of answers and as complete as possible, it aimed to capture a comparative analysis between the size of extracurricular activities performed before and during the pandemic.

Data analysis

Analyzing the data obtained from the implementation of the questionnaire-based survey, it was found that all teachers participating in this study consider extracurricular activities as inherent in an effective teaching process, but the degree of importance they attach differs, as shown in the figure below:

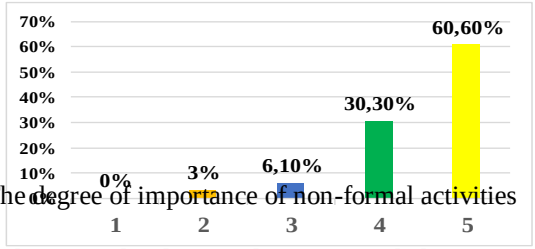


Fig. 1. The degree of importance of non-formal activities

Regardless of the class they teach, the teachers argued the importance they attribute to extracurricular activities, emphasizing the benefits they bring in the teaching process, such as: developing creativity, communication skills, relationships and teamwork; completing formal activities and supporting the more complex development of students' personality; amplifying the desire for exploration, knowledge, but also the motivation of students to get actively involved in the process of their own training; reducing early school leaving and undesirable behaviors; developing civic sense and positive moral traits by involving students in a variety of learning situations that prepare them for life.

Asked to what extent they paid attention to the organization of non-formal educational situations during the Covid-19 pandemic: 54.5% (18) mentioned that they have always considered carrying out such activities in order to provide support and continuity to formal teaching activities, even if they have encountered difficulties in identifying effective strategies for their implementation; 24.2% (8) reported that, at the beginning of the pandemic period, they set aside non-formal activities, focusing their attention on identifying effective ways to organize formal activities; 42.4% (14) specified that, with the adaptation to the new circumstances of the teaching activities, brought about by the variation of the incidence rate, they inserted more and more non-formal educational situations in order to offer complementarity to the curricular activities.

Although all teachers recognize the important role of extracurricular activities in the optimal development of the instructional-educational process, these percentages are given by the difficulties they encountered in implementing such educational situations during the Covid-19 pandemic. These difficulties include:

- identifying effective ways to organize such activities - 60.6% (20);
- ensuring a favorable climate for the development of students' communication, networking and teamwork skills - 39.4% (13);
- low interest of students to participate in such activities - 30.3% (10);
- parents' reluctance to allow their children to participate in such activities - 18.2% (6);
- collaboration with other teachers - 15.2% (5);
- experiencing concrete life situations and valuing them - 24.2% (8);
- lack of time - 3% (1).

According to the participants' responses, almost half of the teachers mentioned that they focused more on identifying optimal strategies for conducting curricular activities, leaving aside extracurricular activities, which confirms the first working hypothesis: the more

difficulties teachers encountered in adapting formal activities to the new circumstances of the teaching process, the less attention they paid to the organization of non-formal activities.

However, beyond this situation, these teachers mention that, as they adapted to the new circumstances of the teaching activities, they included more and more non-formal educational situations. Also, a little over half of the teachers report that they have constantly considered the development of extracurricular activities, beyond the difficulties encountered. Following the targeted educational dimensions, the figures below show in parallel the non-formal activities implemented by teachers for primary education before the pandemic and throughout its development.

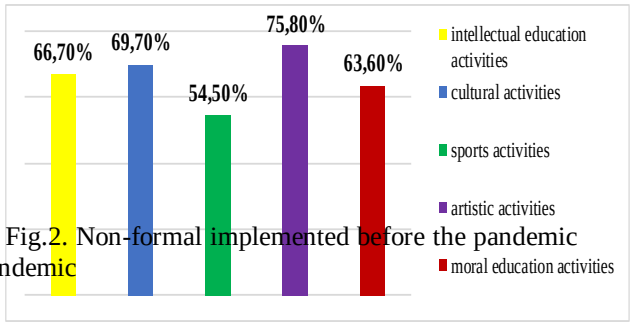


Fig.2. Non-formal implemented before the pandemic

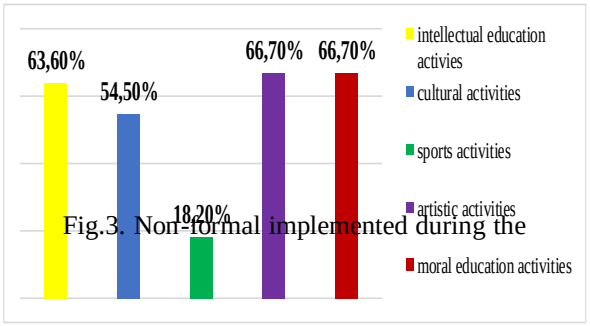


Fig.3. Non-formal implemented during the pandemic

At the level of each educational dimension, there is a slight decrease in the share of extracurricular activities during the pandemic, with the exception of sports activities and those aimed at moral education. During this period, sports activities accounted for three times less than in the pre-pandemic period, due to the imposition of safety conditions to prevent SARS-CoV-2 disease. On the other hand, the activities of moral education have a slightly high share during the pandemic and this change can be explained by the initiatives of teachers to emphasize the rights and responsibilities of citizens, the importance of civic spirit, but also to support students' resilience during this social crisis period. Among the activities that cover the umbrella of each educational dimension, there are: school clubs (music, dance, fine arts, etc.) - 36.3%, preparation for school competitions - 60.6%, participation in school competitions - 45.5%, extra-classes meant to improve school performance - 45.5%, trips, hikes, school camps - 18.2%, charitable activities - 24.2%, volunteer activities - 30.3%.

Regarding the place where these activities took place, there is a striking difference between the two periods to which we referred. This is illustrated in the figures below:

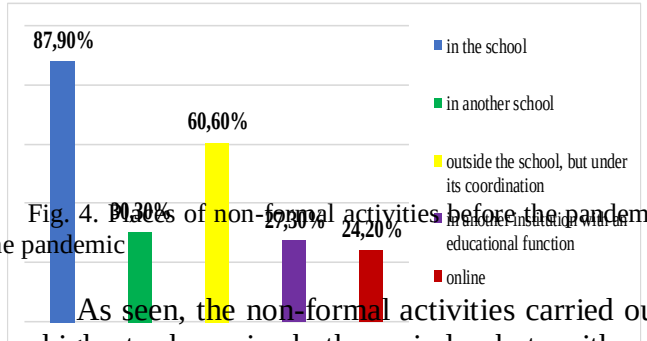


Fig. 4. Places of non-formal activities before the pandemic

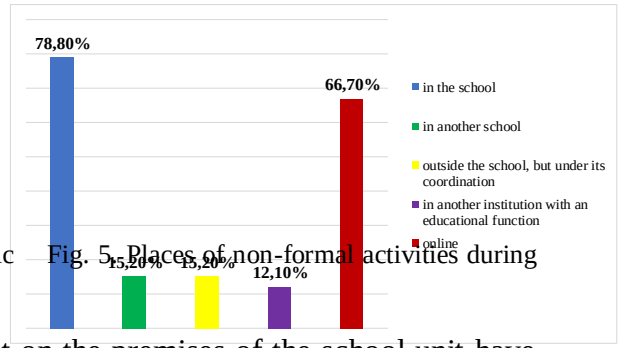


Fig. 5. Places of non-formal activities during the pandemic

As seen, the non-formal activities carried out on the premises of the school unit have the highest share in both periods, but with a decreased rate during the pandemic. Extracurricular activities carried out in other schools or in other educational institutions recorded lower percentages during the pandemic; at the same time, the activities carried out outside the school, but under its coordination, registered a percentage four times lower, a sign that trips, hikes, school camps can be included in an area generating uncertainty on the safety conditions for preventing SARS-CoV-2 disease. Also, during the pandemic, the online environment accumulates a percentage three times higher, which indicates the fact that

teachers give full importance to non-formal activities, adapting them, depending on their specificity, to the new circumstances.

Although a noticeable variation has been identified on the rate of non-formal activities in terms of the educational dimensions they target, but also on the place of development, it can be seen that, throughout this period of social crisis, primary school teachers have kept the same wide range of extracurricular activities, adapting them to the changes that the educational system had to face. Therefore, the illustrated data confirm the second working hypothesis: the more teachers give a greater significance to the non-formal activities in the instructive-educational process, the more their typology remains invariable, regardless of the factors that resize the format of the teaching activity.

Conclusion

The period of social crisis brought about by the Covid-19 pandemic has left its mark on all sectors of activity, including the education system. Beyond the unknown they faced, the primary school teachers went through the obscure of the new circumstances, adapting the teaching activities, in the most original way, to the renewed particularities of the instructive-educational process, but also to the students' needs and interests.

Given the overwhelming importance of non-formal activities in the instructional process, teachers have found the right place for each extracurricular activity, depending on the aimed educational dimension, implementing it with tact and moderation in order to complement the curricular activities and to offer resilience support for students in this time of social crisis.

BIBLIOGRAPHY

1. Bauman, Z. (2005). "Education in liquid modernity". *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 27*(4), 303-317. https://doi.org/10.1080/10714410500338873
2. Bărbulescu, G., Liscan, M. (2013). *Ghid de bune practici. Activități extrașcolare și extracurriculare pentru învățământul primar și preșcolar*, București: Editura LBW
3. Cucoș, C. (2000). *Pedagogie*, Iași: Editura Polirom
4. Feldman, A. L., Matjasko J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities în Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions, *Review of Educational Research*, 75:129.
5. Ionescu, D., Popescu, R. (2012), *Activități extrașcolare în rurarul românesc. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri*, București: Editura Universitară
6. Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*, Iași: Editura Polirom
7. Ștefan, M., (2001), *Educaţia extracurriculară*, București
8. Ţîru, C., M. (2007), *Pedagogia activităţilor extracurriculare*, Cluj-Napoca

PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY OF RELIGIOUS IDEAS OF SIN AND FORGIVENESS

Costel Ciulinaru
Lecturer, PhD, „Hyperion" University of Bucharest

Abstract: This scientific paper examines – interdisciplinary and interconfessional – the religious ideas of sin and forgiveness seen in the light of psychology of religion, philosophical and mathematical logic and Christian moral theology.

Keywords: forgiveness, philosophy, psychology, religion, sin.

To begin with, I will now summarize here what I described in more detail in another previous scientific study[1] (in which I presented the history and philosophy of the ideas of error and truth viewed through the prism of religious psychology, mathematical logic, and Christian moral theology), I can say that the error also has the characteristic that it actually shows how man is a problematic creature: every step of man is a problem to be solved, every desire of his – and the desires and needs of man are innumerable – require a direct intellectual effort and impotence to be replaced in another way.

The animal has few needs and instincts help it to solve them automatically and somewhat infallibly, it has no curiosities, no wonder, no hesitation, no admiration, no dreams, no search, no problems, no knowledge that it lives, no he knows he's dying. But man, at the helm of his life, always paddles on the waters when calm and sunny, sometimes on clear nights admiring the vault of the sky, nailed with golden nails, sometimes on the storm. His instincts are weak and few. In the struggle of life, he must always be awake, and this "awakening" is reason, his only and original creative force. This reason is not a deception, because it is set against any deception, but is a living reality, present in every man and asserts its existence by its very function: the judgments it makes are not arbitrary or capricious, but are shaped by the contours of things; it is the light of life, and he who does not follow it is excluded from man alone.

All the greatness of man lies in thought: for thought reveals to him the greatness of the universe and the greatness of his own place in the midst of this universe. He finds that there is an exciting order and harmony in everything; the very fact of his discoveries raises him step by step, as he deciphers the mysteries of the outside world, as reflected in the living and active mirror of his inventive thinking. He participates in the life of the universe, like a great celebration, his spirit expands beyond the stars, he sees himself as big as the whole universe – although he only mirrors it in filigree and miniature.

Thus man discovers the world and by discovering the world he also discovers himself. A real spiritual mutation takes place with him, which consists in the fact that he knows things differently than in their empirical relations which are recorded by the simple association of ideas. His knowledge becomes thought, which abstracts sensitive data, isolates it – though inseparable – and interprets it in the light of universal knowledge, universalizes sensitive data

[1] See Costel Ciulinaru, *History and philosophy of the ideas of error and truth seen in the light of psychology of religion, mathematical logic and interconfessional Christian moral theology*, in vol. "The Shades of Globalisation. Identity and Dialogue in an Intercultural World", 2021, no. 8, Section "Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology", Iulian Boldea (editor), Arhipelag XXI Press, Târgu-Mureș (Romania), pp. 176-185.

to make it comprehensible, to see the meaning of everything in everything. But when he comes to understand how things are done and why they are so and not otherwise, when the principles of the surrounding realities are revealed to him, a natural demiurgic tendency awakens in him: when he sees how things are, he wants to do the same; thinking, which shows him the processes of nature, also teaches him how to imitate it. Hence a constitutive requirement for him: he wants to think everything so that he can do everything, and he wants to do everything so that he can think everything.

Action and thought intertwine. Theoretical reason acquires a practical function. Theoretically, she finds that things exist, but at the same time she discovers that "they are good" and often, like the Creator, that they are "very good" (Genesis 1, 4, 8, 10, 18, 21, 25, 31). He finds that things not only exist, but also that they are valuable, good, beautiful, useful, interesting, pleasant, have qualities, or have no qualities. Along with the existential, quantitative finding, the reason also utters judgments of qualitative appreciation, capitalizes.

This time there are two radically different orders of ideas. Irreducible existence and value are aspects of reality that thought perceives spontaneously and directly. The idea of value, so much discussed in contemporary philosophy, like the fundamental principles of knowledge, it is a capacity proper to reason and which is discovered in its own functions, an applicative specialization of reason, "unique and universal"[2].

The magnitude of human reason, by its universalizing nature, acquires a new feature when it wants to do, to build livelihoods and tools, in short, when it wants to build its world, with the means and principles offered by the world around it. An unquenchable curiosity urges him to research everything in order to understand everything: "And this entails the reciprocal: he wants to do them in order to understand them. Here, too, we see the source of the greatest change in behavior in the history of species, a change which, by transforming its purposes, has transformed its means, and which has not only initiated the human species into the activity of reason, but even into moral activity"[3]. The discovery of morality is "a first and fundamental revolution" in human behavior. Temperance, suffering, patience, courage, and other primary virtues, in their moral sense, have remained forever unknown in the animal world. Psychological consciousness has acquired a new dimension: moral consciousness, which is nothing but reason in its moral function, the "voice of consciousness" is nothing but the voice of moral reason.

And just as error in the theoretical order has forced man to seek the truth and to avoid error, so too has moral error taught man to do good and to avoid evil. Error and mistake are not to be confused, although they are often confused[4].

Especially in Romanian, error and mistake are often one and the same thing, although "mistake" implies a more accentuated moral significance.

"Do good and beware of evil" is the commandment of moral conscience in its simplest form. Moral conscience is thus not a mysterious voice, commanding from the outside, from somewhere in the invisible, but it is our own judgment of appreciation that we utter at every moment on our rational acts. Every judge asks, "What is the value of my deed? It's good, isn't it?" And reason answers, "Do this," or "Abstain". And if we act, the living and always awake conscience follows our deed and approves or disapproves of us.

Moral reason or conscience is established as an inner censor who commands us to do good and to avoid evil, dictates what we must do. Although it commands and imposes as a categorical imperative, it is not a foreign, heteronomous command, but our very autonomy and freedom. Because no one from outside commands us, but we command ourselves, ourselves. Reason practically shows us that moral life is not chaotic, but that it has its own

[2] Emile Baudin, *Cours de psychologie*, 8ème édition, J. de Gigord, Paris, 1937, p. 60.

[3] Maurice Pradines, *Traité de psychologie générale*, Collection Dito, Presses Universitaires de France - PUF, Paris, 1987, pp. 256-257.

[4] Oskar Kraus, *Die Werttheorien. Geschichte und Kritik*, Series: *Veröffentlichungen der Brentano-gesellschaft*, vol. II, Rudolf M. Rohrer, Brünn / Vienna / Leipzig, 1937, p. 49.

laws and rules like the universal order, and consciousness recognizes that these rules and moral laws are the ideal criteria, they are the unit of measure for our moral actions.

The moral ideal is not a fiction, something imaginary, but it is the existence of moral consciousness, which capitalizes on moral facts, and moral value is not a metaphysical construction, but the ontological axis of consciousness. In a word, moral reason finds that some deeds are better than others, that some are even very good, and that thus a pyramid of moral deeds is built, at the top of which the moral ideal and the path to the moral law are outlined. Natural moral conscience is nothing more than an inward look at our rational facts and appreciation of these facts, whether they are good, whether they conform to the moral rule or not. It establishes the relationship between the moral ideal and the reality of our individual action. There are two judgments at this point: a judgment of moral conscience, guided by objective moral rule, and a judgment of our personal action. Particularly revealing incident: does an objective moral judgment face a subjective judgment, which one will we choose? Neither one nor the other is constrained in any way, on the contrary, both ensure us perfect freedom. Consciousness rebukes us if we oppose the moral rule and do an act that forbids it, not to do an act that approves, but this verdict of conscience does not determine us in any way, our freedom is complete. And in the case of our subjective judgment, we balance motives and counter-motives and we can choose, at will, the ones we prefer, so this time our freedom is complete. In both circumstances – and before the trial and during the trial – we view our deed as agreeing or disagreeing with the natural and supernatural moral rule of human conscience, judging, or even overriding.

The possibility of this judgment is the root of our freedom, and this is the place and time when we take full responsibility for our moral or immoral deeds, and it is also clear why these deeds are morally imputable to us.

This moral situation, viewed from a historical perspective, shows us that this is also the moral place from which all moral orientations and the starting point of moral systems started. Throughout history, man has had to choose and adopt successively or simultaneously variable and sometimes contradictory moral ideals. The sages and wisdom of the Gentiles, their traditions and customs, often their interests or living conditions, compelled him to practice and regard as moral and good what corresponded to his needs and desires, to his conception of life and destiny. Hence their great diversity and what was utterly improperly called "moral relativism". In fact, there are many kinds of morals, with specific notes, but in fact there is only one morality. The others are variations on the same theme. Morality adapts to the variable conditions of a life, but it is not a necessary product of them; it is initially, and always remains, a set of rules and goals that lead the spirit to the happiest achievement of those goals. In this sense "it must be normative"[5] and remain normative.

Its religious essence is also revealed in Christian ethics. In Christianity a new order is discovered, the order of Grace and the supernatural idea. Our moral ideal is perfection. Man, the "image and likeness of God", the "adopted" son of God, has as his ideal the perfection of the Father (Matthew 5, 48; According to Ephesians 1, 5; Galatians 4, 4-6; Romans 8, 15; John 1, 12) and as a model to follow the Son of God himself, who became Man precisely in order to humanize with a perfect evidence the tragic problem of man before God and to solve it, both in the perspective of the divine plan and in the perspective of the supernatural destiny of man. The Son of God becomes the vital center of the world, the only unit of union between earth and heaven, the only mediator of salvation (1 Timothy 2, 5; 2 Corinthians 5, 19). The Son of God discovers the principle of morality in a sense that is as human in nature as it is able to comprehend the world and bind man to God: love. Love is infinite, bright, happy, pure, generous, perfect as God Himself. That is why only in Christianity could God be given the only definition appropriate to His essence: "God is love" (1 John 4, 8). The Son of God poured out the torrent of love into the world, and man, carried by his waves, became the

[5] William Ritchie Sorley, *Moral Values and the Idea of God*, Andesite Press, 2017, p. 24.

human face of God. To this "Deus amor est" corresponds in the order of the Christian theognosis "Amo ergo sum" of man and "Adore ergo sum" of the Christian faith. Love becomes a principle of knowledge, an unknown axiology.

There has been much talk about love as a factor of knowledge, but it seems that there has been talk of love from the outside, and the winding meanders of knowledge have been pursued more insistently than the direct enlightenment of love. However, the first commandment of the Decalogue, like all other commandments of Christian morality, is supported by a whole conception of God, of man and of the world inspired by love: we love God because He is love, we love man for that God loves him too, we love the whole world because she is the work of God and is good, and worthy of being loved. In the perspective of this optimistic vision, specific to Christian morality, all are good and to them we turn all our powers of soul and not only with a computer judgment, not only with intelligence, but also with heart, with feeling, with will, with all soul and with the whole being. Only in this way can we suddenly embrace all the good in us and around us, we can penetrate into the soul of things, and we can discern the flame in their hearts, so that we realize that everything is full of God. By knowing and loving the world, we know and love God, and by loving and knowing God, we know and love the world. The more we love God, the better we know the world; and the better we know the world, the more we love God. And the more we love Him, the better we know Him; and the better we know Him, the more we love Him. A vital circle is established between knowledge and love, which rest on each other and strengthen each other, helping each other to climb step by step to the higher life. It is sometimes said of Christianity that it is a "bitter and desolate" view of life, that essentially Christianity, especially from its ascetic and monastic positions, detests the "world" and the "face of the world" and its deceptions. But this statement is false, and we must not forget that the "world" has two faces: one, enlightened by the glory of God, and the other face, darkened in the darkness of sin. The Savior cast a bright light over these two worlds, and in this light were seen even the most hidden corners of sin.

Christianity alone has shown the monstrous aberration of sin, its harmful and sideways reality. So far, the ancient world, the pagan philosophy, the moralists of antiquity have not been able to guess the gravity and paradox of sin.

For Plato, "human things do not deserve to be taken seriously... Man is a toy of God"[6], without personal responsibilities and without personal merits; virtue is exercised and consumed in the community, the only court that sanctions it.

For Aristotle's morality, so real and authentic, humanistic, the idea of sin is very undecided. Virtue and honesty help man to attain only the perfection of his own nature, and moral disorder is nothing but error and clumsiness.

The Stoics seem to link the moral duty to divinity, the moral duty of man being, according to them, to reconcile the human will with the divine. But God in Stoic thought is the soul of the world diffused in the universe; their conception was a philosophical pantheism, they did not recognize God as a person.

Only Orthodox Christianity has raised the issue of sin before God. In Christianity, sin is our great pain, the truth and the great evil we suffer, even the only evil that falls on us; for out of all the afflictions of life we can rise, but the misery of sin can be eternal. Sin pervades human history and furrows a bloody streak, which is the infernal face of history, of human tragedy. The biblical account of the first sin has truly abysmal psychological and theological depths. Without this first sin, man's connection with God would have had other aspects, which, under sin as we are, we cannot suspect. But it is clear to us that sin has forced us to seek God. It seems paradoxical, but sin, which alienated us from God, also determined us to draw closer to God, opened our eyes painfully to see that we always need God's mercy and

[6] PLATO, *Gorgias sau despre retorică [Gorgias or about Rhetoric]*, 'The Philosophy Library' Collection, translation by Theofil Simenschy, Saeculum I.O. & Vestala, Bucharest, 2016, p. 77.

love, that what once done, and what He does all the time for us shows His infinite goodness that opens the gates of Heaven to us.

The doctor tends to consider the normal condition as a "reduced pathological state", the moralist sees in the pathological conditions deviated normal states. It has been said since the time of Hippocrates that "vice is the fruit of folly", that in sin lies the disease of deviation from normal conduct. The normal person cannot think without meaning and does not feel the need to freely trample on the truth or moral laws. On the contrary, he feels free when he thinks justly and behaves honestly. There is in the normal man an inexorable need to be honest, fair, honest. "Any morally erroneous conduct," writes Pradines, "is a conduct, psychologically reversed... to put us back in this bondage ... The very penetrating psychology of Christianity has seen exactly that this inversion in self-love is the source of all our vices and that there is no virtue that does not consist in overcoming it. All true morality is a conversion by which we redeem ourselves from an original inversion, in which not only our weakness is at stake, but especially our will and reason"[7].

What in psychology appears to be erroneous morality is what is logically called the paradox of sin.

Moral error, as opposed to intellectual error, is to blame. It seems against the current experience and notion of error, of error, and yet, as soon as error is possible in the theoretical order, it is also possible in the practical order. In the theoretical order, the fundamental principles of thinking are free from error, but in their applications and functions, in their statements, negations or conclusions, innumerable errors are slipped. The same phenomenon occurs in the practical, moral order. Consciousness can be misleading both about the rules of morality and about the discernment of application to a concrete and immediate act[8]. But such a mistake is voluntary and guilty, it is a sin. Its paradoxical character is that man wants good and yet he is drawn to the lust of evil. The Holy Apostle Paul reveals in a brilliant analysis this strange inner debate: "We know that the law is spiritual; but I am carnal, sold under sin. Because I don't understand what I'm doing; that I do not do what I want, but what I hate, that's what I do ... But in my limbs I see another law that fights with the law of my mind and makes me a slave to the law of sin, which is in my limbs. Om nenorocit ce sunt! Who will save me from the body of her death?" (Romans 7, 14-15, 23-24).

The discordant psychology of the sinner is further complicated, just as paradoxically. Sin does not last, it consumes its flame and fascination, like a flaming fire that is immediately extinguished and the whole spell is shattered. The sinner remains empty-handed and has a bitter taste of ashes. It is only from now on that his wandering, the uneasiness he caused himself, and the carelessness with which he disregarded his duty, the folly with which he forgot the love of God, and the punishment that awaits him, become clear to him. He feels lonely, sin has torn him out of God's good and comforting ordinance, torn him to pieces, and put him in conflict with himself: "wretched man." He regrets, repents and longs to regain his peace of mind and the integrity of his intimate life.

After the blinding storm of sin, his conscience shows him the disaster he has caused. The "silver cord" that bound him to the fountain of life was broken, the golden vessel of his ideals was broken, the pitcher with which he quenched his thirst of conscience was broken, the wheel of the well from which he drew living water was broken (According to Ecclesiastes 12, 6). It looks like a snake's tongue. He undoes what he can no longer do. His reason, with which he did and undoes, this time shows him that what he did can no longer be repaired. It's like a madman who broke into a dam and now watches in horror as the water rushes in and threatens to swallow him and others through no fault of his own. He feels death begin to grip him with cold, black steel fingers. It shattered something made by God that only God can

[7] Maurice Pradines, *Traité de psychologie générale*, Collection Dito, Presses Universitaires de France – PUF, Paris, 1987, pp. 264-266.

[8] Marie-Dominique Roland-Gosselin, *Erreur et péché*, dans "Revue de Philosophie", Paris, 1928, nr. 35, pp. 476-478.

restore. He killed and must die. He tasted the fruit of evil, sinned, and the reward of sin is death (Genesis 2, 17; Romans 6, 23).

But Jesus raises the dead, He can restore all that has destroyed sin. He can untie all the bonds of sin, deliver all the "slaves" of sin, and restore life to all who die under sin (According to Ephesians 1, 9-10).

The incomparable dimensions and the divine foundation of Christianity are affirmed in this end of the believer's life, when all human hopes die, when from the frontiers of sin stretches endlessly the kingdom of eternal night. Forgiveness is not only an oppressive, an absolute individual need of the sinner, but its roots lie infinitely deeper in the nature of the human species.

The way God forgives is all that can be wonderful in the world. The sinner cannot save himself, he cannot erase his guilt alone, nor can he erase his past. For this he should become by himself a perfect holiness, but he is only a sinner and nothing else. The extraordinary novelty of the forgiveness of the Lord Jesus lies precisely in the assumption of sin and in His substitution in place of the sinner. Only God-Man could do this, for He alone is without sin, only He can bear the burden of sin, and only He can judge sin and the sinner. Before the righteousness of God appeared the man of God in the place of the guilty, and God the man in the place of the judge. The sentence of death was not pronounced against the man who deserved it, but against Himself, who could execute it. The man-God identified with the fallen man, suffered in his place, and overcame all for the salvation of man. To the judicial logic of our poor understanding, many find it difficult to understand — and I really am — but if we succeed in looking at sin and the sinner from the perspective of Holy Scripture, then nothing is brighter than God's zeal for infinite love for man. , for the eternal life of man, even if God had to die.

The "death of God" disturbs moderns. But God did not die in His place, His death, but died in the place of man, in the death of man, so God did not die. I would say: he killed death, abolished it, assimilated it to life. "From Christ, death is Christian, it is no longer an intruder, but the great initiator who reveals to us the meaning of the mystery and the depth of life... We can only understand death in the context of life. Nothingness, death, cannot exist, they are only an aspect of life, of being, only a secondary phenomenon, just as negation is posterior to the statement and, in a sense, parasitic"[9].

These things read in books or heard from others may seem like transcendental conjunctures. But if we went to the highest peak of the earth and climbed to the top of the highest mountain of ice, we would suddenly see that the earth disappears from under our feet and we remain floating in the loneliness of eternal spaces, what could I, man , hope again? And how I could feel to see the Lord Jesus Christ coming toward me and holding out his hand as before to Peter (Matthew 8, 24-27).

Fantasy? Not. The Christian pathos embodies in its reality all the human fantasy and all the hopes of the soul, even when they seem against any hope. Christianity is the personal relationship of the believer with God, in which the fantastic abyss between the divine and the human is crossed by God-Man. God's first care is shown to the human person, caught up in his existential loneliness, in the appreciation he gives to the person, more precious before Him than the whole world (Matthew 16, 26). To God, man is of incomparable value. Christian personalism affirms the primacy of the human person before any other possible statement about man, for the word that man in the midst of the universe is the universe in the midst of man (Luke 7, 21). Thus, any approach of ours, the believers, has a universal significance, which anticipates our orientations in our relations with our fellow men, with the world and with God.

In this last sense, man's sin affects God and the world as hard as it weighs on man himself. Sin involves God, for the sinner, when he opposes God, is measured against God.

[9] Nicolae Bagdasar, *Teoria cunoștinței [Theory of knowledge]*, 3rd edition, Univers Enciclopedic, Bucharest, 1995, p. 36.

When God says yes and the sinner answers no, the latter is a negative part that wants to be as infinite as God's statement. And God allows sin because He has given man freedom, endowed him with two formidable and frightening abilities: the ability to be a person and the ability to be free. Two qualities that only God has in the universe. And which he lent to man, "the image and likeness of God". Sin is the deed of the person; if we were not a person we would not sin. The "wound" of sin is so severe precisely that it sums up and engages the whole personality in such a way that only God can heal it. That is why only He can forgive sins and heal the wound (Isaiah 43, 24-27). And the Savior proves His Divinity by forgiving sins (Luke 5, 20-24). The "stain" and "stain" of sin disfigure man so much that he is overwhelmed by "shame", he can no longer show himself to God or to men.

A "deep abyss" opens up between God and man and is impossible for man to pass (Luke 16, 26), and then this unique phenomenon occurs in the history of salvation, from which a new stage begins: to sin and the paradise of the children of God, takes upon Himself the burden of human sin (2 Corinthians 5, 21), frees man, lifts him up, and opens the way to the Father. This new connection could only be made by the Savior Jesus, the God-Man, the only Mediator between two irrevocably divided realms (John 14, 6; Acts 4, 12; 1 Timothy 2, 5; Hebrews 7, 22; 8, 6; Ephesians 2, 18) etc.

These developments aim to show that if error and sin are inevitable, forgiveness is as necessary as daily bread. "And forgive us our trespasses" comes immediately after we ask for "our daily bread". But in order to earn our daily bread, it is necessary to wash our hands of mistakes and sins every day, as we wash our hands before we touch the bread. Forgiveness is within our reach, and it is the prophylaxis and therapy of the soul. The Savior, in His Christian-Orthodox Church, always does this work of moral slaughter sometimes, of hygiene always, when he cleanses the stains and heals the wounds. For nothing unclean can enter into heaven to know the happiness of those who see God. He alone can turn man's misery into true human greatness.

If man sins, the Holy Gospels are full of sinners. The Savior for them came first; In Christianity, sinners are at the forefront, and the Holy Gospels are just as full of forgiveness. The one who sins has the example of St. Peter: to weep over his sin. And tears of repentance are before the Lord holy as the waters of baptism which wash away the defilements and regenerate the infirm. Jesus will not wait for the wind to blow them, but he will wipe them out (Revelation 7, 17). "If you are pure, Heaven is in you; for in you you will see angels and the Lord of angels "(Saint Isaac the Syrian).

BIBLIOGRAPHY

Biblia sau Sfânta Scriptură [The Bible or The Holy Scripture], jubilee edition of the Holy Synod, improved version according to Septuagint, written and annotated by Bartolomeu Valeriu Anania, Archbishop of Cluj, based on numerous diligences, The Publishing House of the Biblical and Missionary Institute of Romanian Orthodox Church, Bucharest, 2001 (in Romanian).

BAGDASAR, Nicolae, *Teoria cunoștinței [Theory of knowledge]*, 3rd edition, Univers Enciclopedic, Bucharest, 1995 (in Romanian).

BAUDIN, Emile, *Cours de psychologie*, 8ème édition, J. de Gigord, Paris, 1937.

KRAUS, Oskar, *Die Werttheorien. Geschichte und Kritik, Series: Veröffentlichungen der Brentano-gesellschaft*, vol. II, Rudolf M. Rohrer, Brünn / Vienna / Leipzig, 1937.

PLATO, *Gorgias sau despre retorică [Gorgias or about Rhetoric]*, 'The Philosophy Library' Collection, translation by Theofil Simenschy, Saeculum I.O. & Vestala, Bucharest, 2016 (in Romanian).

PRADINES, Maurice, *Traité de psychologie générale*, Collection Dito, Presses Universitaires de France – PUF, Paris, 1987.

ROLAND-GOSSELIN, Marie-Dominique, *Erreur et péché*, dans "Revue de Philosophie", Paris, 1928, nr. 35, pp. 466-478.

SORLEY, William Ritchie, *Moral Values and the Idea of God*, Andesite Press, 2017.

THE RIGHT OF THE HUMAN PERSON TO LIFE AND RELIGION, TO FREEDOM OF THOUGHT AND CONSCIENCE

Călin-Daniel Paţulea
Lecturer, PhD, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The human person is unique and different from all the others. It is part of the personalized God project, which is configured in every human person in specific ways. Every human person benefits from a personal vocation from God, from his own mission to fulfill, enjoys the right to life and religious freedom. The fulfillment of such a mission is, at the same time, the realization of the person and the irreplaceable contribution to which he is called to offer for the good of all. To grow and develop in the communion of love with God and other people through the concrete situations and events of each human being, this is the real, profound meaning of human life and religiosity. By the Incarnation and Redemption event, all these realities, Christ has manifested Himself as possible carriers of values, so that in the climax of His mission, the Redeemer of man, He has revealed their true value. By the right to life and religious freedom, the human person nurtures the desire and the exigency to know God, to remain in a direct and immediate relationship in terms of communion, truth and love.

Keywords: Communion, right to life, religious freedom, human person, reason, vocation.

Introducere: cum poate fi prezentată persoana umană?

Omul, dând dovadă de autoconştiinţă şi fiind în măsură de a se determina, este definit ca şi persoană umană[1], respectiv o fiinţă particulară dotată cu raţiune. Este de ajuns raţiunea pentru a afirma cine şi ce este persoana umană: o fiinţă care se posedă pe sine însuşi, care are drepturile şi obligaţiile sale; toate acestea se bazează pe viaţa însăşi; persoana umană poate fi supusă doar lui Dumnezeu, nu poate fi folosită ca şi un obiect. Aceasta se caracterizează prin câteva aspecte fundamentale: a) existenţialitatea: persoana este o substanţă, o realitate existentă în sine însuşi; b) individualitatea: persoana umană este o realitate distinctă de oricare alta; c) dinamicitatea: dacă există persoana umană aceasta este activă, existenţa având prioritate asupra acţiunii; d) spiritualitatea: persoana umană este o compoziţie intrinsecă în sine însuşi, este trup şi spirit; principiul spiritual este cel care pătrunde trupul, îl unifică, îl organizează, îl însufleţeşte; e) nemurirea: omul trăieşte într-un corp material, nu se rezumă doar la acesta, îl transcende; este creat pentru nemurire, neavând un scop circumscris spaţiului şi timpului, este înălţat către ordinea supranaturală (cf. 1 In 3, 2-3)[2]. Prin intermediul corpului, persoana umană interacţionează cu lumea naturală şi cu societatea. Importanţa corpului este tot mereu subevaluată în procesul privind drepturile persoanei umane la viaţă, în schimb acesta are un rol fundamental pentru că este instrumentul prin intermediul căruia persoana

[1] Cf. J.-M. DOMENACH, *Personalimo*, «Enciclopedia del Novecento», Treccani, în *http://www.treccani.it/enciclopedia/personalismo_(Enciclopedia-del-Novecento)*, accesat în data de 09.09.2021; J. Werbick, *Persona*, în P. Eicher (ed. îngr. de), *Enciclipedia Teologica*, Brescia, 1990[2], 717; E. Tiedtke, *prósopon*, în L. Coenen, E. Beyreuther, H. Bietenhard (ed. îngr. de), *Dizionario dei Concetti Biblici del Nuovo Testamento*, Bologna, 2000[6], 2013-2015.

[2] «Ogni persona umana è espressione unica, inconfondibile, individualizzata della categoria universale di uomo; essa va rispettata per se stessa, poiché rappresenta, nella coesistenza e nella comunicazione con le altre persone, la specie umana in modo individuale», J. Werbick, *Persona*, 1990[2], 720. În gândirea lui B. Maggioni, de exemplu, persoana umană este şi o structură de comuniune, solidaritatea fiind posibilitatea proprie de a se manifesta, la toate nivele, spirit, trup, sentimente; mai este şi o structură de reorientare, respectiv abandonarea păcatului şi rămânerea în optica raportului cu Dumnezeu; cf. *Uomo e società nella Bibbia,* Milano, 1987, 15.

umană stabileşte contacte cu ceilalţi, îşi exprimă capacitatea de a stabili relaţii prin intermediul cărora să-şi manifeste nu doar cunoştinţele ci şi obligaţiile şi drepturile de care dispune sau care i se cuvin[3]. Prin intermediul întregii sale fiinţe, persoana umană, corp şi suflet, se împărtăşeşte pe sine însuşi. Corpul este «uman» întrucât în acesta se realizează şi se exprimă «eu»-l personal, cu întreaga sa interioritate: gânduri, dorinţe, aspiraţii, hotărâri. Într-un mod şi mai pregnant, persoana ar putea fi definită ca şi «tensiune» între cele trei dimensiuni spirituale ale omului: «aceea care urcă de jos şi se întrupează într-un corp; cea care este direcţionată către înălţime şi îl ridică către dimensiunea universală; cea care este îndreptată către larg şi îl conduce în societate»[4].

1. Dreptul persoanei umane la viaţă

1.1 Persoana umană, ființă socială cu drepturi

Persoana umană beneficiază de drepturi şi obligaţii care îi aparţin însăşi fiinţei sale, fiind elemente constitutive, deoarece prin exercitarea lor, aceasta îşi pune în valoare calitatea de creatură a lui Dumnezeu. Primul drept al persoanei umane este cel al vieţii şi acest drept nu poate fi refuzat nimănui[5]. Omul este determinat în plinătatea vieţii sale reale şi în toate relaţiile vieţii sale - economice, sociale, politice şi personale -, ca să trăiască raportându-se la Dumnezeu, să răspundă Cuvântului Său şi să se îngrijească de obligaţia realizării chipului lui Dumnezeu în lume. El este o persoană în faţa lui Dumnezeu şi, ca atare, capabil să activeze pentru Dumnezeu şi să răspundă în faţa Lui; creştinul trebuie să fie de partea legii lui Dumnezeu, la nevoie dând dovadă de eroism în perspectiva vieţii veşnice. Urmare a acestora, drepturile sale ca om sunt netransmisibile şi de neîmpărţit. Economia, societatea şi statul trebuie să respecte această demnitate şi responsabilitate a omului pentru că această determinare a omului, a drepturilor şi obligaţiilor sale, preced oricărui contract social sau politic. Respectarea libertăţilor persoanei este fundamentul unei societăţi libere, iar în cadrul acesteia, persoana umană nu poate asculta sau supune legilor imorale din punct de vedere intrinsec, legea având obligaţia să promoveze responsabilitatea faţă de fiecare persoană umană.

Drepturile persoanei umane la viaţă şi libertate religioasă apar practic, totdeauna împreună cu drepturile societăţii umane asupra persoanelor; în special cel la viaţă este un drept înnăscut. În principiu, nu există niciun fel de prioritate a drepturilor individuale în faţa drepturilor sociale, tot aşa cum invers nu există nici un fel de prioritate a drepturilor sociale asupra celor individuale. Amândouă stau într-o corelaţie genetică de legături reciproce, aşa cum şi socializarea şi individualizarea omului se condiţionează istoric reciproc. Drepturile persoanei se pot realiza numai într-o societate dreaptă, tot aşa cum o societate dreaptă nu se

---

[3] Cf. M. Bonaiuto – F. Maricchiolo, *La comunicazione non verbale,* Urbino, 2009, 9-35.

[4] B. Brocca, *Gocce di pedagogia. Per l'istruzione e la formazione*, Trento, 2011, 47.

[5] Omul are dreptul să trăiască încă din momentul conceperii iar ştiinţele biologice nu au dreptul să stabilească reguli în ceea ce priveşte ambientul filosofic sau moral; tehnica nu are dreptul să manipuleze viaţa umană. Nimeni nu poate nega dreptul la viaţă chiar şi al „vieţii" încă nenăscute. Din păcate fenomenul avortului constituie forma cea mai gravă în absolut între toate modurile prin care se calcă în picioare inviolabilitatea vieţii umane. Nicio altă formă de suprimare a vieţii umane nu este atât de răspândită în lume şi cu un număr atât de mare de victime; când ne gândim că nu este în lume ţară în care să nu fie practicat, iar numărul victimelor oscilează de la an la an. Din punct de vedere al „cantităţii", avortul depăşeşte cu mult orice formă de omicidiu, chiar şi pe cele colective, cum sunt războaiele cunoscute de istoria umanităţii. Şi din punct de vedere „calitativ" este forma cea mai gravă, adică prin evaluarea sa obiectivă morală, gravitate confirmată şi întărită şi de învăţătura magisterială a Bisericii: «Dintre toate delictele pe care omul le poate săvârşi împotriva vieţii, avortul procurat prezintă caracteristicile care îl fac să fie în mod particular grav şi depreciabil. Conciliul Vatican II îl defineşte, împreună cu infanticidul, „crime odioase"», Ioan Paul al II-lea, *Evangelium vitae,* nr. 58. Mai mult decât atât avortul mai atinge şi un alt record şi anume că între crimele împotriva vieţii a fost cel dintâi legitimat din punct de vedere juridic şi social; cf. şi L.-J. Suenens, *Un problema cruciale: Amore e padronanza di sé,* Roma, 1967, 145-158; R. Alcorn, *De ce Pro-Viaţă. Pledoarie pentru cei nenăscuţi şi mamele lor,* Braşov, 2013, 15-111; L. Scaraffia, *Ma le donne hanno quel che volevano?,* în GdP XCIII (5/2018), 1.18; S. Falasca, *Non tradiamo i veri diritti umani,* în GdP XCIII (6/2018), 1.18.

poate realiza decât pe temeiul drepturilor persoanei. Libertatea religioasă a persoanei poate fi constituită numai într-o societate liberă, iar o societate liberă nu se poate constitui decât pe baza libertăţii persoanei.

Astăzi, faţă de drepturile persoanei umane la viaţă şi libertate religioasă, se manifestă atenţie sporită, dar în acelaşi timp i le neagă din cauza subiectivismului şi a independenţei omului, aspecte duse uneori până la absolutizare. Ne raportăm destul de frecvent la *Declaraţia generală a drepturilor omului* din 1948, şi constatăm că încălcările politice ale drepturilor persoanei umane la viaţă şi libertate religioasă sunt tot mereu actualizate în conştiinţa opiniei publice internaţionale. Prin aceasta a devenit cunoscut cât de mult şi cât de general au fost încălcate drepturile fundamentale ale oamenilor prin politica de putere şi stăpânire nedreaptă. Folosirea crescândă a torturii în dictaturi, este un semn înfricoşător care arată că simpla declaraţie a drepturilor omului şi adeziunea publică pe care acestea au găsit-o, încă nu au creat nici o umanitate nouă printre popoare. Totuşi, *Declaraţia generală a drepturilor omului* ascute conştiinţa oamenilor şi sustrage orice legitimitate inumanităţii[6]. Un mare risc care s-a înregistrat, şi împotriva căruia Biserica a luat poziţie tot mereu, a fost acela prin care se urmărea identificarea demnităţii personale cu capacităţile persoanei umane şi faptul că se porneşte de la o concepţie a libertăţii care are ca şi punct de plecare individualismul pur, care determină ruperea legăturii şi a raportului cu adevărul[7]. În măsura în care persoana umană îl refuză pe Dumnezeu, refuză adevărul, îl refuză şi pe om iar fără Dumnezeu, omul nu se mai înţelege pe sine însuşi, iar viaţa îşi pierde din semnificaţia sa de dar; omul nu mai este capabil să conceapă şi să înţeleagă semnificaţia vieţii, lumea din jurul său devine una doar simplă, materială, materialismul practic, utilitarismul, hedonismul, adică a avea înainte de a fi. Într-un astfel de context suferinţa, trupul, sexualitatea, procreaţia, relaţiile interpersonale îşi pierd adevărata lor semnificaţie iar conştiinţa, atât individuală cât şi socială este supusă pericolului confuziei dintre bine şi rău. Hristos a venit pentru a dărui viaţă persoanei umane şi pentru a-i descoperi adevărata semnificaţie a vieţii acesteia.

1.2 Unicitatea şi vocaţia persoanei umane

În universul vizibil şi cunoscut nouă, persoana umană este o fiinţă unică, singulară; este o fiinţă vie care întruchipează sinteza unitară a materiei şi spiritului. Persoana umană este «spirit întrupat, adică suflet care se exprimă în trup şi trup însufleţit de un spirit nemuritor»[8]. Este evident contrastul care se remarcă în comparaţie cu antropologia dominantă, şi care are o dimensiune radical materialistă. Aşadar, omul nu este reductibil la o fiinţă vie care se identifică în întregime cu organismul biologic, ca şi rod al evoluţiei, ci la originea fiecărei persoane umane stă actul creativ al lui Dumnezeu, fiecare persoană umană fiind ţinta, scopul şi condiţia actului creator al lui Dumnezeu[9]. De aceea *generarea, procrearea* umană nu sunt doar o simplă reproducere, aşa cum se întâmplă în cazul animalelor, adică un fenomen pur biologic, ci o *procreaţie, zămislire*, adică o cooperare la lucrarea creativă a lui Dumnezeu. Proiectul părinţilor, a bărbatului şi a femeii în calitate de soţ şi soţie, de a da viaţă unei noi fiinţe umane, se intersectează cu un alt proiect preexistent, acela al lui Dumnezeu, chiar dacă uneori cei doi sunt conştienţi sau nu. Dacă Dumnezeu intervine astfel în mod direct şi cu iubirea sa, să pună în existenţa fiecărei noi fiinţe umane, aceasta se datorează cu siguranţă unui scop. Există acel proiect al lui Dumnezeu asupra omului. Un astfel de proiect s-a revelat pe deplin în persoana lui Hristos, Fiul lui Dumnezeu întrupat. Existenţa omului pe pământ, dacă el îmbrăţişează acţiunea interioară a lui Hristos care îi împărtăşeşte viaţa sa în calitate de Fiu al lui Dumnezeu, devine o participare crescândă ca şi fiu la viaţa lui Dumnezeu, care este

---

[6] Cf. A. Bolintineanu, N. Androni, *Drepturile omului în lumea contemporană*, Bucureşti, 1980, p. 89.

[7] Cf. Ioan Paul al II-lea, *Evangelium vitae,* nr. 7-28.

[8] Ioan Paul al II-lea, *Familiaris Consortio. Exortaţie apostolică despre obligaţiile Familiei creştine în lumea de astăzi,* Iaşi, 1994, nr. 11.

[9] Persoana umană trebuie să fie un semn în lume prin chipul lui Dumnezeu pe care-l poartă; prin prezenţa şi acţiunea sa în lume persoana umană participă pe deplin la iubirea lui Dumnezeu. Prin credinţă participă la viaţa lui Dumnezeu, devenind fiu adoptiv; cf. Ioan Paul al II-lea, *Evangelium vitae,* nr. 34-38.

în sine însuşi comuniunea de iubire interpersonală. Se dezvăluie astfel, semnificaţia cea mai profundă a vechii expresii biblice, şi anume, că omul a fost creat «după chipul şi asemănarea noastră» (Fac 1, 26). Dumnezeu s-a revelat ca şi comuniune de persoane în iubirea, în dăruirea perenă reciprocă, iar omul poartă înscrisă în profunzimea fiinţei sale exigenţa de a trăi pentru ceilalţi, adică dăruirea de sine însuşi.

Fiecare persoană umană este unică şi de nerepetat, diferită de toate celelalte[10]. Este acel proiect al lui Dumnezeu personalizat, adică se configurează în fiecare persoană umană cu modalităţi specifice. Acest aspect vrea să ne spună că fiecare persoană umană beneficiază de o vocaţie personală din partea lui Dumnezeu şi o misiune proprie de împlinit. Îndeplinirea unei astfel de misiuni constituie, în acelaşi timp, realizarea persoanei şi contribuţia de neînlocuit la care aceasta este chemată să o ofere pentru binele tuturor. A creşte şi a se dezvolta în comuniunea de iubire cu Dumnezeu şi cu alţi oameni prin intermediul situaţiilor şi a evenimentelor concrete ale fiecărui om, aceasta este semnificaţia reală, profundă a vieţii umane[11], iar din aceasta fac parte atât suferinţa cât şi moartea. Componenta umană este cea care determină statutul de persoană şi constă din elemente identice între ele; fiecare fiinţă umană se dezvoltă, interior şi exterior, devine conştientă, este în măsură să discearnă binele de rău, tinde către cunoaştere, ştiinţă, progres moral; fiecare persoană umană este subiectul dreptului inalienabil şi a obligaţiilor indeclinabile; la toate acestea, trebuie să recunoaştem, că creştinismul a fost şi este un factor care a contribuit la conştientizarea demnităţii persoanei umane. Tocmai aceste realităţi obscure Hristos le-a manifestat în sine însuşi ca şi posibile purtătoare de valori, astfel că, în momentul culminant al misiunii sale de Răscumpărător al omului, le-a descoperit adevărata lor valoare[12]. Nu există suferinţe inutile. Şi este un mod

---

[10] În fiecare persoană umană întâlnim două componente, cea etnică şi cea umană; etnicitatea penetrează în profunzime fiinţa fiecăruia şi lasă să se întrevadă o caracteristică specifică în modul de gândire şi de acţiune al fiecărei persoane umane.

[11] Din punct de vedere etimologic, termenul ***viaţă*** provine din grecescul *zoé*, care corespunde evreiescului *hayyîm, nepeš*, iar noţiunea în sine (viaţă) nu implică doar existenţa fizică (cf. Fac 20, 7), ci, mai cu seamă, capacitatea de a acţiona, de a se mişca; capacitate care îl deosebeşte pe cel viu de cel mort. În Sfânta Scriptură, viaţa este concepută ca un *dar* primit de la Dumnezeu, care din Sine a dat viaţă făpturii create de El, fiecărui regn dându-i o formă de viaţă specifică. Viaţa este aşadar ceva de mare preţ; ea apare în ultimele zile ale creaţiei pentru a o încorona: «Să mişune apele de fiinţe vii şi să zboare păsări deasupra pământului pe firmamentul cerului!» (Fac 1, 20). Astfel Dumnezeu a făcut mai întâi animalele şi toate fiinţele vii, care mişună în ape şi toate păsările (cf. Fac 1, 21), apoi a făcut fiarele sălbatice şi animalele domestice şi toate târâtoarele pământului după felul lor (cf. Fac 1, 25), iar în final Dumnezeu a creat după chipul şi asemănarea Lui cea mai desăvârşită dintre vietăţi, respectiv omul (cf. Fac 1, 27). Pentru a-i asigura acestei vieţi abia născute, continuitatea şi creşterea, Dumnezeu îi dă binecuvântarea Sa (cf. Fac 1, 22.28). Dar cu toate acestea, viaţa este ceva fragil. Orice fiinţă vie, inclusiv omul, nu are parte decât de o viaţă nesigură, deci, prin natura lor, sunt sortite morţii. Această viaţă este dependentă de respiraţie, adică de un suflu fragil, independent de voinţa sa şi care uşor poate fi oprit. Ca şi dar a lui Dumnezeu, acest dar depinde întru totul şi neîncetat de El, căci «eu fac să moară şi eu fac să trăiască, eu rănesc şi eu vindec şi nu este nimeni care să vă salveze din mâna mea» (Dt 32, 39). Viaţa este ceva sacru, ea vine de la Dumnezeu Creatorul, deoarece «în el au fost făcute toate cele din cer şi de pe pământ, cele văzute şi cele nevăzute» (Col 1, 16). Orice viaţă vine de la Dumnezeu, însă cea care vine într-un mod mai deosebit, mai special este cea a omului. Ea vine pentru a face un suflet viu, suflet pe care Dumnezeu Tatăl i l-a insuflat omului în nări şi l-a însufleţit. Dumnezeu ia înapoi acest suflu de viaţă (cf. Fac 2, 7) în clipa morţii (cf. Iov 34, 14); deci suflul este un simbol al vieţii (cf. Fac 35, 18), cu toate că sângele este principiul ei activ (cf. Fac 9, 4 ş.u.). Cf. A.-A. Viard, J. Guillet, *Vie*, în X. Léon-Dufour (ed.), *Vocabulaire de Théologie Biblique*, Paris, 1971, 1348-1353; H.-G. Link, *zoé*, în L. Coenen, E. Beyreuther, H. Bietenhard (ed. îngr. de), *Dizionario dei Concetti Biblici del Nuovo Testamento*, 1995-1998; Tertulian Langa afirmă că viaţa reprezintă «proprietatea esenţială a fiinţelor organizate ce evoluează de la naştere până la moarte, îndeplinind funcţiuni comune şi specifice existenţei lor. Deci, viaţa este rodul minunat al unei organizări extrem de complexe a materiei. De aceea, ştiinţa nu defineşte viaţa în sine, ci lasă intact misterul apariţiei ei»; *Dicţionar teologic creştin din perspectiva ecumenismului catolic*, Cluj-Napoca, 1999, 277.

[12] Hristos ni l-a revelat pe Tatăl şi ne-a oferit posibilitatea de a ne redescoperi pe noi înşine, ajutându-ne să înţelegem care este adevăratul izvor al demnităţii noastre; omul rămâne unica fiinţă care nutreşte dorinţa şi exigenţa de a-L cunoaşte pe Dumnezeu, de a rămâne într-un raport direct şi imediat în ceea ce priveşte comuniunea, adevărul şi iubirea, astfel că Dumnezeu îl cheamă mereu să fie părtaş la proiectul său mântuitor;

nesocotit, în a considera viaţa privată a persoanei umane lipsită de valoare doar că este marcată uneori, în mod iremediabil, de suferinţă.

Viaţa fizică a persoanei umane este aşadar o posibilitate unică şi de nerepetat oferită omului, pentru a accepta şi a realiza un proiect dumnezeiesc marcat de o minunată iubire; nu este doar o simplă existenţă, ci ceva care creşte şi se desăvârşeşte, este plinătate şi intensitate[13]. Iar moartea este, în acelaşi timp, desăvârşirea şi sfârşitul acestei posibilităţi, motiv pentru care este momentul cel mai important al întregii vieţi. Rezultă astfel o serie de consecinţe, chiar anumite limite greu de traversat doar cu puterile omului pe parcursul vieţii:

a) Viaţa umană este o realitate profund marcată de relaţii ontologice cu Dumnezeu: relaţia originii şi deci dependenţa creaturală; relaţia privind destinaţia, adică scopul său suprem. Este vorba de date obiective şi aşa rămân chiar şi când unul le ignoră sau le refuză în a le recunoaşte. Indiferent de vârstă, dorinţa de adevăr este mereu constantă în persoana umană, adevărul o însoţeşte întotdeauna şi poate determina orice lucrare a acesteia[14].

b) Cu o astfel de realitate obiectivă, este de neîmpăcat orice afirmaţie în ceea ce priveşte stăpânirea deplină a omului asupra vieţii sale, în totală autonomie faţă de Dumnezeu. Viaţa este un dar şi datorie în acelaşi timp, este vocaţie şi misiune; de îndeplinirea sau nu a unei astfel de misiuni omul este responsabil faţă de Acela care i-a încredinţat-o. În acelaşi timp persoana umană este şi o fiinţă liberă în contextul ordinii morale, pe care dacă o cunoaşte, o iubeşte şi o contemplă, îşi dezvoltă şi îşi îmbogăţeşte spiritualitatea, se înalţă către ordinea supranaturală; figura umano-dumnezeiască a lui Hristos iluminează inteligenţa, stimulează voinţa şi înflăcărează inima, fiind calea care ne conduce la Tatăl (cf. In 14, 6); persoana umană a fost condusă de către Hristos la conştiinţa spiritualităţii sale şi redescoperirea demnităţii sale supreme.

c) Negarea cea mai radicală a acestei realităţi profunde şi pretenţia cea mai neobişnuită de a se considera stăpân al vieţii se dobândeşte atunci când omul îşi arogă dreptul de a pune sfârşit acesteia prin libera şi autonoma sa hotărâre, atât că este vorba de viaţa proprie cât şi de viaţa celuilalt. Avortul şi eutanasia sunt exemplele cele mai specifice vremurilor noastre.

d) Proiectul lui Dumnezeu cu privire la persoana umană este acelaşi pentru toţi în liniile sale esenţiale, dar personalizat pentru fiecare în ceea ce privesc căile şi modalităţile concrete pentru a fi realizat; se arată în mod gradual în existenţa fiecăruia sub formă de propunere din partea lui Dumnezeu, cu condiţia ca persoana umană să trăiască în fidelitate faţă de conştiinţa sa dreaptă. Viaţa umană câştigă astfel caracteristicile dialogului adevărat şi specific dintre Dumnezeu şi om: în fiecare moment şi în fiecare situaţie, conştient sau nu, fiecare alege între *da* şi *nu* faţă de proiectul lui Dumnezeu. Dumnezeu apare deja implicat în mod profund în viaţa fiecărei persoane umane. De aceea fiecare viaţă este într-adevăr *Mister,* pentru faptul de a fi viaţă umană, oricare ar fi dotarea psiho-fizică a persoanei, oricare ar fi aşa numita calitate a vieţii, oricare ar fi gradul său de dezvoltare.

e) Se înţelege astfel cât este de realistic să se afirme că viaţa fiecărei persoanei umane are o valoare inestimabilă, atât în sensul că niciunul nu poate să o cunoască în mod adecvat, cât şi în sensul unei valori aproape infinite. O astfel de

---

Hristos, idealul umano-dumezeiesc în cadrul istoriei, acţionează neîncetat în sufletele credincioşilor, cu scopul conştientizării demnităţii imense de persoane umane răscumpărate.

[13] Cf. B. Maggioni, *Uomo e società nella Bibbia*, 31.

[14] «L'uomo, il cui genuino essere è ansia di Verità e la cui vita profonda è un interiore ampliarsi alla sua luce, non può essere un succedersi di onde magnetiche, o una colonna di globuli rossi: l'uomo si apre alla Verità ed entra nel regno dello spirito, perché egli pure è spirito», P. Pavan, *L'anelito dell'uomo alla libertà. Scritti/1,* Roma, 1989, 23; În alte cuvinte am putea spune că prin procesul spiritualităţii, persoana umană tinde către Adevăr, către Infinit, aceasta reprezentând o exigenţă primară.

preţiozitate devine evidentă atunci când ne gândim că Dumnezeu nu a ezitat să-l jertfească pe Fiul său, Unulnăscut, pentru ca fiecare viaţă umană să poată înflori în deplinătatea sa, care este viaţa veşnică (cf. In 3, 16; Rom 8, 32; 1 In 4, 9).

2. Dreptul persoanei umane la religie

Libertatea religioasă reprezintă pentru persoana umană semnul distinctiv al demnităţii acesteia, acţionând în mod conştient şi responsabil în favoarea binelui. În acelaşi timp, exprimă şi setea infinită a omului de Dumnezeu (cf. Ps 63, 2), întrucât în Dumnezeu trăim, ne mişcăm şi suntem (cf. Fap 17, 26-28).

Astăzi, fiecărui om i se recunoaşte dreptul de a-şi profesa în mod liber propria religie, fiindu-i asigurată aşa numita libertate religioasă[15], prin intermediul căreia comunitatea şi individul săvârşesc acte de cult externe, îşi structurează în mod liber propria viaţă internă cu toate aspectele sale precum cele structurale, educative, economice, etc., îşi organizează modul în care se raportează la societatea din care face parte, mai ales dacă aceasta este alcătuită dintr-un „mozaic religios" mai amplu.

Libertatea religioasă este stabilită ca şi drept civil în mai toate Constituţiile în vigoare, dar nu în toate în acelaşi mod[16]. De exemplu, în Constituţiile politice ale regimurilor comuniste, este recunoscută libertatea religioasă ca şi libertate de cult, dar puterea îşi păstra pentru sine facultatea de a interveni şi de a stabili măsuri de atenuare a multor manifestări religioase precum şi modul de raportare al credinciosului privind apartenenţa la comunitatea religioasă din care face parte. Mai degrabă, putem vorbi de o concesie în ambientul religios din partea Statului comunist şi nu neapărat de o recunoaştere a unei exigenţe specifice persoanei umane. Religia nu poate fi o insulă fericită într-o societate unde nu este loc pentru ea. Un astfel de Stat nu a încercat altceva decât să instrumentalizeze, într-un anume fel, religia.

În cazul Constituţiilor aparţinând ţărilor democratice, afirmarea libertăţii religioase este văzută ca un drept civil însoţit de proclamarea caracterului laic al Statului respectiv, care nu presupune limitări, îngrădiri privind mărturisirea publică a credinţei sau organizarea puterii publice a unor acţiuni cu caracter religios[17]. Acea societate este bună, care ştie să respecte libertatea civilă şi libertatea religioasă[18].

Mai este şi cazul Constituţiilor politice a căror regim este mai mult sau mai puţin democratic, în care se afirmă dreptul persoanei umane la libertatea religioasă, dar se proclamă ca şi religie de Stat o religie majoritară, fără a se ţine cont prea mult de celelalte culte. Comunitatea politică, în astfel de cazuri, ar trebui să ţină cont de oportunitatea şi necesitatea de a recunoaşte pentru fiecare persoană umană a dreptului la libertatea religioasă[19]. Libertatea religioasă poate fi înţeleasă la adevărata sa valoare doar dacă este considerată în raport cu drepturile persoanei şi valorile spirituale ale acesteia[20]. În general toţi creştinii au o obligaţie

---

[15] Cf. P. Pavan, *L'anelito dell'uomo alla libertà,* 392;

[16] Cf. B. Häring, *Introduzione alla sociologia religiosa e pastorale,* Roma, 1965[2], 295-322.

[17] De exemplu prezenţa capelanilor în armată în funcţie de procentul majoritar al apartenenţei religioase a soldaţilor; catolici şi protestanţi în armata Statelor Unite ale Americii, exemplu de urmat şi pentru alte ţări, care din păcate, nu văd necesitatea prezenţei acestora şi din partea altor culte religioase, acceptând doar reprezentanţii religioşi ai unei majorităţi.

[18] Cf. G. Campanini, *La «Gaudium et spes» e il difficile incontro fra Chiesa e modernità*, în AA. DD., *Il Concilio Vaticano II nella vita della Chiesa italiana,* Milano, 1993, 93-112.

[19] P. Pavan, *L'anelito dell'uomo alla libertà*, 123.

[20] *Declaraţia Universală a Drepturilor Omului,* aprobată în Adunarea Generală a Naţiunilor Unite, 10 septembrie 1948, insistă asupra libertăţii religioase ca şi un drept al persoanei umane, art. 18: « Orice om are dreptul la libertatea gândirii, de conştiintă si religie; acest drept include libertatea de a-si schimba religia sau convingerea, precum si libertatea de a-si manifesta religia sau convingerea, singur sau împreună cu alţii, atât în mod public, cât şi privat, prin învăţătură, practici religioase, cult şi îndeplinirea riturilor.», în legislatie.resurse-pentru-democratie.org/.../**declaratia**-universala-a-**drepturilor**- **omului**.php, accesat la data de 12 septembrie 2017; cf. şi S. Bates, *Religious Liberty,* London, 1945, 215. Nu lipsesc păreri referitoare la faptul că aceeaşi

politică, chiar în particular, aceia care au vocaţia politică cu o personală responsabilitate politică.

Raportul dintre Dumnezeu şi persoana umană îşi atinge punctul culminant în actul de credinţă (cf. Evr 2, 1). Natura raportului religios se bazează pe raportul creaţional intercurent, din punct de vedere ontologic, între persoana umană, în calitate de creatură şi Dumnezeu-Creatorul[21]. Prin credinţă Dumnezeu se deschide persoanei umane, îi revelează Adevărul şi Iubirea, persoana umană, la rândul său, devenind beneficiara mesajului de mântuire, este înălţată către ordinea supranaturală; persoana umană prin adeziunea care se realizează în cadrul actului de credinţă şi sub impulsul iubirii şi bunătăţii nemărginite lui Dumnezeu, are posibilitatea să înţeleagă ceva din Misterul revelat şi să-l iubească: «Credere non potest nisi volens – afirma Sf. Augustin – Nu poate să creadă decât numai cel care crede»[22]. Prin credinţă raportul dintre persoana umană şi Creator se transformă într-un raport de filiaţie, marcat de comuniune de viaţă profundă, caracterizată de har. Asupra acestei dimensiuni pe care o trăieşte persoana umană, puterea statală, laică nu are nicio posibilitate de a interveni în mod direct, întrucât protagoniştii actului de credinţă sunt Dumnezeu şi persoana umană. Dar aceasta din urmă face parte şi dintr-o comunitate socială, care din păcate, în unele momente, poate influenţa, pozitiv şi negativ, actul de credinţă, în special manifestarea acestuia; vorbim de o atmosferă socială şi politică care ar trebui să fie în armonie cu viaţa religioasă a membrilor comunităţii şi cu respectul drepturilor religioase ale acestora. Fiecărui cetăţean trebuie să i se respecte dreptul şi libertatea religioasă şi în măsura în care nu face parte din comunitatea religioasă majoritară dintr-o anumită societate, nu trebuie să fie pus într-o poziţie de inferioritate religioasă şi civilă; sau, datorită unor presiuni sociale şi politice să-şi defăimeze propria convingere religioasă, astfel încât, încetul cu încetul, să-şi abandoneze propria credinţă în favoarea celei majoritate; trebuie respectate legile lui Dumnezeu (cf. Fap 5, 29b), valorile evanghelice normative, care desemnează itinerarul către adevăr, un itinerar şi un raport care în Hristos se revelează a fi imediat şi personal, trăit în mod responsabil şi cu consecinţe şi asupra comunităţii sociale din care persoana umană face parte[23].

3. Dreptul persoanei umane la libertatea gândirii şi a conştiinţei

Libertatea se situează în centrul existenţei noastre şi a experienţei noastre, la originea voinţei şi a faptelor noastre; este în noi înşine, în ceea ce avem noi mai personal[24] şi «îşi

---

Declaraţie, ar fi avut ca şi izvor de inspiraţie curente de gândire iluministe, agnostice şi istoriciste: a) după gândirea iluministă, omul poate şi trebuie să creadă în Dumnezeu, dar credinţa şi formele de manifestare ale acesteia trebuie să fie determinate prin şi doar în lumina raţiunii; orice superstiţie trebuie respinsă; să nu uităm opoziţia netă şi pronunţată a iluminismului împotriva creştinismului în general şi a Bisericii catolice în particular; b) agnosticismul, nu recunoaşte raţiunii umane capacitatea de a se înălţa către realităţile supranaturale şi de a crede în Dumnezeu; după gândirea agnostică credinţa este supusă îndoielii, toate credinţele sunt la fel iar a crede nu poate fi altceva decât o eventuală plăcere a persoanei umane; c) în curentele istoriciste, religia este văzută ca şi un mod prin care fiinţele umane îşi exprimă, într-un context istoric anume, sentimentele religioase; nicio religie nu este cea adevărată, fiecare ar poseda doar un anumit grad de adevăr şi toate îşi descoperă deplina lor justificare în ambientul uman în care par să fie o revelaţie; cf. A. Hartmann, *Vraie et fause*, Paris, 1955, 7-56.

[21] Cf. A Di Giovanni, A. Penna, *Agostino, filosofo della „Creazione”,* în Sant'Agostino. La Genesi, I, Città Nuova, Roma, 1988, VIII.

[22] *In Iohannis Evangelium* Tractatus, NBA XXIV/1, Roma, 1985[2], 26, 9.

[23] «Nel Cristo gli esseri umani tendono a realizzare in se stessi un nuovo equilibrio: oltre che della loro dimensione orizzontale che li porta a inserirsi nelle società di cui sono membri, divengono pure chiaramente consapevoli della loro dimensione verticale che li sollecita ad aprirsi, interiormente, nella conoscenza e nell'amore del vero infinito Iddio. Per cui presenti e alacremente operanti nella vita sociale per l'attuazione di tutti i suoi obbiettivi, simultaneamente sono pure impegnati e tesi nel perseguimento di un proprio personale destino: quello di crescere in se stessi: nel tempo rendendo sempre più vivida di verità e di amore la propria comunione fra se stessi e Dio nel Cristo; oltre il tempo nell'eterno, immediato, beatificante possesso di Dio», P. Pavan, *L'anelito dell'uomo alla libertà*, 189.

[24] Cf. G. Piana, *Libertà,* în L. Rossi, A. Valsecchi (ed. îngr. de), *Dizionario Enciclipedioc di Teologia Morale,* Roma, 1981[5], 562-573; T. Stancati, *Libertà,* în L. Pacomio, V. Mancuso (ed. îngr. de), *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico*, Casale Monferrato (AL), 1993, 578-580.

atinge desăvârşirea atunci când este orientată spre Dumnezeu, fericirea noastră»[25]. Avem două căi pentru a o cunoaşte, respectiv reflectând asupra faptelor şi sentimentelor noastre precum şi contribuţia ştiinţei morale, în cadrul căreia apare ideea libertăţii, ambele căi, completându-se şi clarificându-se reciproc.

Libertatea este rezultatul întâlnirii inteligenţei, prin intermediul căreia persoana umană are posibilitatea de a judeca, precum şi a voinţei, prin care aceasta îşi exprimă dorinţa, uniunea acestora realizându-se în contextul alegerii libere ca şi un act al voinţei informate de către inteligenţă; alegerea este prin însăşi natura sa un act al voinţei şi prin forma sa un act al raţiunii[26], transformându-l pe om într-un subiect moral şi astfel acesta devenind «părintele faptelor sale»[27].

Conştiinţa desemnează vocea lui Dumnezeu, care răsună în intimitatea inimii persoanei umane, porunceşte şi judecă[28], dar cheamă şi la convertire şi indică căile, mereu neprevăzute ale unei vocaţii; este personală şi contribuie la formarea legăturilor profunde de comuniune eclezială[29]. Este bastionul libertăţii în faţa limitărilor existenţei impuse de o anumită autoritate, în acelaşi timp fiind şi norma supremă care trebuie urmată întotdeauna, chiar şi în contrast cu autoritatea[30]; este judecătorul oricărei convingeri, nu cunoaşte alt judecător deasupra ei, fiind chiar fără drept de apel[31]. Este şi cel dintâi vicar al lui Hristos, fiind facultatea care prezintă în mod efectiv o dublă fizionomie: priveşte fără îndoială către lege şi către Dumnezeu, dar reprezintă şi subiectul, *eu*-l personal a cărui parte este. Libertatea gândirii şi a conştiinţei reprezintă, pentru persoana umană, cea mai înaltă demnitate, acea putere de a împlini acţiuni care au calitatea adevărului şi al binelui, acel bine care merită să fie iubit pentru sine însuşi, în sine însuşi, ca şi scop şi nu ca şi un mijloc; îşi asumă, sintetizează şi determină dimensiunea omului ca subiect moral şi în acelaşi timp valoarea morală a acestuia[32]. În cauză, persoana umană face apel şi la liberul arbitru, care poate fi definit ca fiind puterea de a alege între idei contrare, între faptele bune şi cele rele. Afirmă Sf. Augustin: «În judecăţile noastre nu ar fi posibil să afirmăm că un lucru este mai bun decât altul, dacă nu am fi fost înzestraţi cu o cunoaştere fundamentală a binelui»[33].

Prin libertatea gândirii şi a conştiinţei persoana umană poate să acţioneze urmărind calitatea şi perfecţiunea ideilor, fiind atrasă în mod natural de adevăr, bine şi fericire. Oferă persoanei umane dreptul de a urma şi de a-şi afirma propria convingere, atât în sfera religioasă cât şi cea socială, îmbrăţişând astfel acele convingeri personale care oferă lumină şi

---

[25] *CBC*, nr. 1731.

[26] Cf. *Gaudium et spes*, nr. 26.41.

[27] *CBC*, nr. 1749.

[28] Cf. B. Häring, *Testimonianza cristiana in un mondo nuovo,* Roma, 1969[6], 112-132; A. Valsecchi, *Coscienza,* în L. Rossi, A. Valsecchi (ed. îngr. de), *Dizionario Enciclipedioc di Teologia Morale,* Roma, 1981[5], 166-181; G. Iammarrone, *Coscienza,* în L. Pacomio, V. Mancuso (ed. îngr. de), *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico,* Casale Monferrato (AL), 221-223.

[29] Cf. A. Günthör, *Chiamata e risposta. Una nuova teologia morale,* I, Cinisello Balsamo (Mi), 1987, 387-400.

[30] Cf. J. Ratzinger, *La Chiesa, una comunità sempre in cammino,* Roma, 1991, 113.

[31] Cf. M. Honecker, *Einführung in die theologische Ethik,* Berlin, 1990, 138 ş.u.; K. Golser, *Gewissen,* în H. Rotter, G. Virst (ed. îngr. de), *Neues Lexikon der christlichen Moral,* Innsbruck-Wien, 1990, 278-286.

[32] «L'uomo acquisisce la conoscenza di essere opera di Dio, sa di essere interamente le esigenze e il compito che egli ha, fa esperienza di non consistere in null'altro che nella vocazione e nell'appello a lui rivolto da Dio e quindi in null'altro che nella esigenza e nella pretesa di Dio su di lui, esigenza e pretesa che sono lui stesso come amore voluto dalla misteriosa libertà creatrice. Come esistenza decisa e compiuta in antecedenza per una sovrabbondanza di donazione e di grazia, come realtà che è umana in quanto parola parlata da Dio, cioè in quanto comunicazione già instaurata e sempre di nuovo instaurantesi nella fedeltà e nella veridicità assolute della storia di Dio. L'uomo sa, comprende ed esperimenta tutto questo sapendo, comprendendo ed esperimentando se stesso da, per e con Dio», A. Molinaro, *Coscienza,* în L. Pacomio şi coll. (coord.), *Dizionario Teologico Interdisciplinare,* I, Torino, 1977, 591.

[33] *De Trinitate,* VIII, 3, 4; PL 42, 949.

semnificaţie existenţei şi acţiunilor sale[34]. Există în persoana umană sub forma unui germen şi trebuie să se dezvolte în mod progresiv prin intermediul educaţiei morale, în spiritul valorilor evanghelice, ajungând astfel la maturitate. Reuneşte actele într-un ansamblu destinat unei finalităţi, care le uneşte din punct de vedere interior, scopul principal fiind fericirea. Raportul care trebuie să existe între libertatea gândirii şi a conştiinţei şi legea lui Dumnezeu se fundamentează în conştiinţa morală[35] a persoanei umane[36], întrucât în intimitatea inimii persoanei umane există o cunoaştere a principiilor morale (cf. Rom 2, 14), nu este putere, ci este în schimb o cunoaştere obişnuită a principiilor morale[37]. Libertatea gândirii şi a conştiinţei este o acţiune care raportează o acţiune la legea morală[38].

Libertatea de gândire şi conştiinţă îi dă posibilitatea omului să escaladeze înălţimile binelui, persoana umană descoperind mereu frumuseţea care se găseşte în procesul înflăcărat de aflare a adevărului şi în acelaşi timp a răscumpărării sale; când persoana umană experimentează faptul că Adevărul s-a Întrupat, ne-a iubit şi a ispăşit pentru păcatele noastre din iubire profundă, doar atunci devenim liberi în lumea noastră interioară şi putem să ascultăm cu bucurie şi sinceritate chemările conştiinţei noastre.

Concluzia

Beneficiem de libertate religioasă şi dreptul de a ne manifesta trăirea religioasă, dar devenim foarte uşor victime ale aşa numitei „religii civile sau laice", care, într-o formă sau alta, adoptă măsuri uneori chiar represive; este o „religie pe măsura intereselor persoanelor umane", prin care aceasta nu mai vrea să se adapteze proiectelor lui Dumnezeu. Persoana umană devine astfel, indiferentă faţă de existenţa ordinii morale obiective, universale şi absolute, care îşi are fundamentul în adevăratul Dumnezeu, transcendent şi personal. Se diminuează astfel rolul libertăţii de conştiinţă, care, în mod normal este caracterizată de raportul dintre Dumnezeu şi om, precum şi raporturile dintre fiinţele umane şi societatea civilă din care fac parte. Pe de altă parte, omul este liber să-l cinstească pe Dumnezeu, iar de cealaltă parte persoana umană are dreptul să săvârşească cu deplină libertate obligaţiile sale faţă de Dumnezeu, societatea având obligaţia să-i recunoască şi să-i respecte acest drept, adică libertatea religioasă recunoscută ca un drept civil pentru fiecare persoană umană. Din păcate, se diminuează acea voinţă spontană de a crede şi de a-ţi manifesta credinţa chiar şi în epoci în care libertatea şi dreptul la religie nu sunt oprimate. Se pare că ateismul militant[39] se răspândeşte şi luptă, pe diverse căi, pentru a dezrădăcina din conştiinţa persoanei umane a oricărei urme de credinţă în Dumnezeu, de a împiedica persoana umană în reafirmarea şi întărirea valorilor spirituale şi reînflorirea şi reîmbogăţirea credinţei în Dumnezeu, fundamentul ordinii morale.

Biserica se concepe însăşi ca mărturie a lui Dumnezeu cel întreit, care eliberează pe oameni din inumanitatea interioară şi exterioară, îi lasă să trăiască în legământul Său şi îi conduce spre preamărirea împărăţiei Sale. De aceea, ea intervine pentru demnitatea omului, pentru dreptul său la viaţă şi trăire religioasă, din care răsar drepturile şi datoriile sale umane. Ea va interveni în numele lui Dumnezeu, pentru demnitatea omului şi drepturile sale, ca chip

---

[34] Cf. P. Siniscalco, *Libertà della coscienza,* în A. Di Berardino (coord.), *Dizionario Patristico e di Antichità Cristiane*, I, Casale Monferrato (AL), 1983, 792-793.

[35] «Conştiinţa morală este o judecată a raţiunii prin care persoana umană recunoaşte calitatea morală a unui act concret pe care intenţionează să-l facă, este pe cale să-l ducă la îndeplinire, sau l-a împlinit. În tot ceea ce spune şi face, omul trebuie să urmeze cu fidelitate ceea ce ştie că este just şi drept», *CBC*, nr. 1778.

[36] Cf. *Veritatis Splendor*, nr. 54.

[37] Cf. G. Campanini, *La «Gaudium et spes» e il difficile incontro fra Chiesa e modernità,* în AA. VV., *Il Concilio vaticano II nella vita della Chiesa italiana,* Milano, 1993, 102-105.

[38] «Demnitatea persoanei umane implică şi pretinde rectitudinea conştiinţei morale. Conştiinţa morală cuprinde perceperea principiilor moralităţii, aplicarea lor în împrejurările date printr-o discernere practică a motivelor şi a bunurilor şi, în concluzie, judecata asupra actelor concrete care trebuie săvârşite sau au fost săvârşite. Adevărul despre binele moral, declarat în legea raţiunii, este recunoscut practic şi concret de judecata prudentă a conştiinţei», *CBC*, nr. 1780.

[39] În acelaşi timp ateismul ar putea fi o provocare salutară din care să rezulte o cât mai matură alegere a credinţei.

al lui Dumnezeu cu toate mijloacele sale, atât acţionând cât şi suferind. Revenind la perspectiva teologică asupra drepturilor omului, trebuie spus că, creştinismul integral, promovează dreptul la viaţă şi libertatea religioasă a persoanei umane. Este o perspectivă a revoluţiei lăuntrice, în care nu sistemele acţionează în locul omului, ci omul însuşi este chemat să-şi activeze toate potenţele, într-o energie a comuniunii, prin care, mai înainte de toate, el însuşi devine mai bun decât a fost. Este chemat la o sincronizare cât mai perfectă a vieţii şi religiozităţii umane cu comuniunea de viaţă, cu Dumnezeu, trecând prin etapele iniţiale şi de maturizare, ajungând la dezvoltarea lor deplină şi devenind orientarea fundamentală a vieţii.

Întrupând în structura sa de slujire comunitară şi în viaţa sa chipul Sfintei Treimi, Biserica nu caută înlăturarea sistemelor sociale care funcţionează la un moment dat, nu caută să li se substituie, ci lucrează în interiorul acestora, spre umanizarea sistemelor reducţioniste, spre transformarea lor în spaţii permisive pentru comuniunea personală a omului cu Dumnezeu şi cu semenii. Pe acest fundal al chemării omului la asemănarea cu Dumnezeu, dreptul la viaţă al omului şi libertatea sa religioasă sunt menite să-l ajute pe acesta să se dezvolte în comuniune personală, slujind, nu înrobind, după modelul oferit de Hristos. O integrare cât mai profundă în Trupul Mistic al lui Hristos, o participare la moartea şi învierea lui Isus, constituie o integrare şi participare la viaţa cea nouă, o înnoire după chipul Creatorului (cf. Col 3, 10).

BIBLIOGRAPHY

Alcorn, R., *De ce Pro-Viaţă. Pledoarie pentru cei nenăscuţi şi mamele lor,* Braşov, 2013.

Beyreuther, E., Bietenhard, H. (ed. îngr. de), *Dizionario dei Concetti Biblici del Nuovo Testamento,* Bologna, 2000[6].

Bolintineanu, A., Androni, N., *Drepturile omului în lumea contemporană*, Bucureşti, 1980.

Bonaiuto, M., Maricchiolo, F., *La comunicazione non verbale*, Urbino, 2009.

Brocca, B., *Gocce di pedagogia. Per l'istruzione e la formazione*, Trento, 2011.

Campanini, G., *La «Gaudium et spes» e il difficile incontro fra Chiesa e modernità*, în AA. DD., *Il Concilio Vaticano II nella vita della Chiesa italiana,* Milano, 1993.

Declaraţia Universală a Drepturilor Omului, în legislatie.resurse-pentru-democratie.org/.../**declaratia**-universala-a-**drepturilor- omului**.php.

Di Giovanni, A., Penna, A., *Agostino, filosofo della „Creazione",* în Sant'Agostino. La Genesi, I, Città Nuova, Roma, 1988.

DOMENACH, J.-M., *Personalimo*, «Enciclopedia del Novecento», Treccani, în *http://www.treccani.it/enciclopedia/personalismo_(Enciclopedia-del-Novecento)*;

Falasca, S., *Non tradiamo i veri diritti umani*, în GdP XCIII (6/2018), 1.18.

Ferenţ, E., *Antropologia creştină*, Iaşi, 1997.

Figl, J., *Secolarizzazione*, în P. Eicher (ed. îngr. de), *Enciclopedia Teologica,* Brescia, 1990[2].

Günthör, A., *Chiamata e risposta. Una nuova teologia morale,* I, Cinisello Balsamo (MI), 1987.

Golser, K., *Gewissen*, în H. Rotter, G. Virst (ed. îngr. de), *Neues Lexikon der christlichen Moral,* Innsbruck-Wien, 1990.

Häring, B., *Introduzione alla sociologia religiosa e pastorale,* Roma, 1965[2].

Häring, B., *Testimonianza cristiana in un mondo nuovo,* Roma, 1969[6].

Honecker, M., *Einführung in die theologische Ethik,* Berlin, 1990.

Iammarrone, G., *Coscienza*, în L. Pacomio, V. Mancuso (ed. îngr. de), *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico,* Casale Monferrato (AL), 1993.

Ioan Paul al II-lea, *Familiaris Consortio. Exortaţie apostolică despre obligaţiile Familiei creştine în lumea de astăzi,* Iaşi, 1994.

Langa, T., *Dicţionar teologic creştin din perspectiva ecumenismului catolic*, Cluj-Napoca, 1999.

Link, H.-G., *zoé*, în L. Coenen, E. Beyreuther, H. Bietenhard (ed. îngr. de), *Dizionario dei Concetti Biblici del Nuovo Testamento,* Bologna, 2000[6].

Maggioni, B., *Uomo e società nella Bibbia,* Milano, 1987.

Mărtincă, I., *Scheme de teologie fundamentală*, Bucureşti, 2002[2].

Molinaro, A., *Coscienza,* în L. Pacomio şi coll. (coord.), *Dizionario Teologico Interdisciplinare,* I, Torino, 1977.

Mullor, J., *Dio crede nell'uomo,* Milano, 1991.

Piana, G., *Libertà,* în L. Rossi, A. Valsecchi (ed. îngr. de), *Dizionario Enciclipedico di Teologia Morale,* Roma, 1981[5].

Ratzinger, J., *La Chiesa, una comunità sempre in cammino,* Roma, 1991.

Scaraffia, L., *Ma le donne hanno quel che volevano?*, în GdP XCIII (5/2018), 1.18.

Siniscalco, P., *Libertà della coscienza,* în A. Di Berardino (coord.), *Dizionario Patristico e di Antichità Cristiane,* I, Casale Monferrato (AL), 1983.

Stancati, T., *Libertà,* în L. Pacomio, V. Mancuso (ed. îngr. de), *Lexicon. Dizionario Teologico Enciclopedico*, Casale Monferrato (AL), 1993.

Suenens, L.-J., *Un problema cruciale: Amore e padronanza di sé,* Roma, 1967.

Valsecchi, A., *Coscienza,* în L. Rossi, A. Valsecchi (ed. îngr. de), *Dizionario Enciclipedioc di Teologia Morale,* Roma, 1981[5].

Viard, A.-A., Guillet, J., *Vie*, în X. Léon-Dufour (ed.), *Vocabulaire de Théologie Biblique*, Paris, 1971.

Werbick, J., *Persona*, în P. Eicher (ed. îngr. de), *Enciclipedia Teologica*, Brescia, 1990[2], 717.

EFFECTS OF THE CRISIS IN CONTEMPORARY FASHION: CHANGE OF IDENTITY VALUES, WAYS OF COMMUNICATION AND RECEPTION THROUGH CLOTHING

Sandra Suciu (Chira)
Lecturer, PhD, West University of Timişoara

Abstract: Throughout the history of fashion and in fact in any historical period with significant social and cultural changes, the emergence of a crisis (economic, political, social, spiritual) or a pandemic, like the one that we are going through in these years, has a major impact on our lives in all existential spheres including fashion and clothing communication. The crisis in general has the capacity to produce major changes in personal and thus collective value systems, influencing the ways of interpersonal communication and the means of expression and beliefs that become relevant in communicating with others.
The crisis may mean loss but ideally it also means rebirth, and this research aims to analyze how the new way of life marked by restrictions in behavior and lifestyle, characterized by dangers to our health and lack of a natural way of collective interaction has influenced fashion, clothing and social behavior, especially among young people.
Fashion and clothing trends are part of the cultural phenomena that tell us a lot about the state of society at a given time. These are expressive means by which we can decode aspects related to the psychology of individuals, professional interests, economic, political, spiritual crises. Given that fashion means change in agreement or disagreement with mainstream cultural trends, young people are the ones who can reflect the most significant changes in behavior, style, attitude, habits and preferences being the age category in full process of personality shaping, self-knowledge and which behaves as a filter of all external influences being much more influential than other age groups.
The social identity of individuals is generally a balance between individual and collective aspects of identity, through the need for individualization and also the need to belong that is quite evident in the way people communicate through the image of clothing. Thus, the subject of this research is built around these antithetical concepts: individual / collective, loneliness / belonging, close relationships/ distance.
The research will try to answer the questions: How has the pandemic period changed young people's relationship to their clothing identity, consumption patterns and social interaction? What are the psycho-social experiences that have led to possible transformations in their clothing image or in the way they relate to others?

Keywords: visual communication, time of crisis, fashion, individualization, belonging.

The phenomenon of contemporary fashion, increasingly present as a subject of scientific or artistic research in multiple fields of study, is *universal* and has *many interdisciplinary ramifications*, consequently determining a multitude of definitions and theories of fashion. Although we cannot say that a certain view on fashion is the right one or all-encompassing, we can see that depending on the research perspective - sociological, psychological, aesthetic, economic, political - theories on fashion are diverse, each contributing to illustrating the complexity of the phenomenon. Most theorists propose interdisciplinary views on the phenomenon, precisely to try to cover all aspects of fashion.

Understood in the common language primarily as a trend in the aesthetic and behavioral choices of individuals, fashion has reflected in all historical periods a multitude of aspects related to lifestyle and major social, economic, political changes in society. One of the fundamental characteristics of the phenomenon is *change*, fashion being a *cyclical*

phenomenon in permanent reconfiguration under the influence of the main local or global social events. Fashion works as a mirror of the social spirit, so it involves a constant dynamic flow in both directions, from fashion to individuals and vice versa. Fashion reconfigures the visual identity of individuals and the transformations that take place at the level of individual and collective social identities under various deep or external aspects have a significant impact, often decisive in the course that fashion follows. Thus the fashion phenomenon includes not only the process of evolution and change of clothing trends but also the way of life of individuals, concerns and affinities that social groups develop at a given time to certain things or activities. Fashion capture of a much wider set of elements than the trends and styles of clothing itself is a reality that Diane Crane considers directly related to the typology of contemporary society in which individuals are strongly influenced by external factors, are integrated into the movements of social groups, their personal and social identity being never dissociated from what fashion means in a metaphorical sense: *the spirit of society at a given moment*.[1]

In the concrete context of the social, psychological and economic crisis generated by the emergence of the global Covid19 pandemic, fashion is one of the important areas of analysis of human identity that can describe us through its specific means - visual identity, nonverbal communication, trends in social behavior - how the current crisis influences our evolution. Throughout fashion history and in most historical periods with significant social and cultural changes, the emergence of a crisis or pandemic, such as the one we are going through in recent years, has a major impact on us in most areas of life. The crisis in general has the potential to bring major changes in personal and collective value systems, thus influencing both the ways of interpersonal communication and the means of expression and beliefs that become relevant in communicating with others. The crisis may mean loss, but ideally it also means rebirth, and the present research aims to analyze the way in which the new way of life characterized by restrictions in behavior and lifestyle, marked by dangers to our health and lack of a natural way. The new ways of collective interaction influenced clothing and behavioral traits especially among young people. As the age group that is in the process of shaping their personality, perhaps the most sensitive age group facing possible changes in image and behavior, social groups of young people behave as a filter of all external influences being much more influential than other categories of age.

The social identity of individuals is generally a balance between individual and collective identity issues, through the need for individualization and the need to belong to a group that is quite evident in the way people communicate through the image of clothing. Thus, the subject of this research is built around these dualities - *individual / collective, loneliness / belonging, closeness / distance*. The duality of the person's identity, in terms of content, is one of the themes long analyzed in the contemporary research of sociologists, artists and clothing designers. *What is the real side of identity?* Aspects related to free, natural, instinctual inner impulses, untouched by external influence, or the constant self-control of individuals through their tendency to respect social norms and models? This paper will try to answer the questions: *How has the pandemic period changed the way young people relate to their clothing identity, consumption patterns and social interaction?* // *What are the psycho-social experiences that have led to possible transformations in their clothing image or in the way they relate to others?*

The research is conducted using the standard interview consisting of five questions through which the social group of young students of the Faculty of Arts and Design from Timisoara, the institution where I belong to, answered a few questions related to the research topic, through free discussions in the workshops, either through written answers or discussions that took place online.

[1] Ana Maria Gonzalez, Laura Bovone, *Identities through fashion: a multidisciplinary approach*, Berg, Londra, 2012, p.6

Most theoretical research analyzing the impact of the current pandemic on the fashion phenomenon focuses mainly on the fashion industry, especially in terms of economic consequences. Mark Anner argues in his research *Abandoned? The impact of Covid-19 on workers and businesses at the bottom of global garment supply chains* that the domains most severely affected by the pandemic are those that do not produce essentials for our lives and that the fashion industry is one of those areas[2]. All the products of this industry, from clothing to accessories, makeup, to digital filters with the same role of shaping a social image following the trends, are not for most people the vital objects for continuing life in times of crisis. On the contrary, for most individuals, everything related to the less vital aspects of life such as health, food, residence, are the first to be removed from the usual concerns.

However, especially when we analyze contemporary social change from the perspective of an artistic and commercial field such as fashion, we cannot ignore the other components of human identity that are particularly affected by such a crisis: social identity and psychological. Considering that these identity spheres are also important in the fight for survival, the present research investigates exactly what are the psychological and social behavior changes of a social group of young people who were concerned about the fashion phenomenon before the pandemic. For most of the young people who participated in the interviews, the phenomenon of fashion and clothing design are the main passions they are currently studying for a possible professional development in this field. The questions we asked helped us to get a more authentic perspective on how young people were influenced, their age group, defined by the ability to easily absorb the transformation, being also those who predict primarily in the last decades in which direction fashion will develop. If in the past there were many times when control over fashion trends was limited by the means of communication and dissemination of information, now the virtual environment is the one that transmits with the highest speed any innovation or change, and young people are the ones who live the longest time connect to this space and online social interaction mode.

What has changed, or remained constant, in your relationship with fashion since / during the pandemic period? - is one of the questions asked to students that illustrated how the crisis determines either the radical change of this relationship, or the stagnation or elimination between concerns of aspects related to image and aesthetic trends. Most young people responded that their interest in the field of fashion remained constant, the change occurring in the means used to manifest this interest and not in the importance of this passion, also professions, in their lives. However, some students have described certain changes, such as an increase in interest in their own clothing image, an increase caused precisely by the inability to express their concern naturally in face-to-face social interactions. Other students perceived the change in this relationship in the deep plane of self-knowledge processes, becoming more aware of the value that social interaction through fashion has in their professional and private lives, becoming grateful for choosing such a field of study that has the ability to create connections between so many spheres of human existence.

If before the times when we all had to experience isolation, young people expressed their concern for fashion primarily through the image of clothing in everyday life, many said that being deprived of this habit, they discovered new ways to explore this concern. Some have made a habit of taking pictures of themselves every day with different outfits that they did not have the opportunity to wear, others have prepared different looks for the near future in which they will be able to leave the house, and others realized that the movies, series, or music videos they watched during this time became the main source of inspiration and influence for their current clothing image.[3]

[2] Mark S. Anner,, *Abandoned? The impact of Covid-19 on workers and businesses at the bottom of global garment supply chains*, PennState Center for Global Workers' Rights (CGWR), 2020

[3] " This last period, for me, was a challenging one, in which I became even more aware of the value of something you do and it brings you joy, pleasure. Referring to the society we belong to, so many people have

The relationship of individuals with fashion includes several perspectives of analysis. On the one hand, it can be about the clothing image as a form of personality expression or self-knowledge and at the same time collective communication. On the other hand, we can analyze this relationship through the position of the fashion consumer through the ways of integrating timeless currents or new trends in personal style, or, specifically, through the ways of purchasing new products. Thus, one of the questions asked in the interview was related to the consumption of fashion, with the meaning of documentation, acquisition or even own production, which young people used during this period. Predictably, most mentioned that they had directed, mainly due to the pandemic restrictions, both - the documentation of new trends and fashion events and the actual purchase of new garments - to the online environment. Beyond these aspects, however, what we found valuable in the new consumer practices of young people, is the greater attention on the quality of purchased products and the ethics of production and dissemination of these products by: caring for the environment, promoting a way of healthy life, social, racial and gender inclusion as a topic addressed through the collections of mass-market brands. The topic of sustainability, not at all new in the fashion industry, has grown especially at the superficial level of the concepts communicated in advertising campaigns, on product labels or in the main arguments of the philosophy of some famous fashion brands. Thus, when a new trend takes over the market and reaches the level of saturation, especially those who study the fashion phenomenon, such as the interviewed students, may develop the need to approach much more profoundly a trend of this kind. Some students mentioned that during this period they turned their attention to the purchase of vintage objects or looked for ways to customize the products they already had in the wardrobe, changing their role or reusing the material for a new clothing creation.

Another component of human identity that has been severely affected by the pandemic and especially its duration is psychological identity. Identity, be it visual, artistic or clothing identity, beyond its formal dimension, is primarily determined by the person's deep psychic life, the one that creates messages, ideas, behaviors and attitudes. The human psyche subjectively reflects the surrounding reality through the prism of its own inner visions. It is already known that clothing and social behavior in general communicate a multitude of aspects related to individual and collective personality, certain mental predispositions of individuals. A crisis situation has the potential to develop new emotional imbalances, to generate stress, anxiety or depression, closeness or isolation from others, aspects that are also expressed through clothing language. One of the aspects investigated through the interview referred to the psychological changes that the students were aware of. The young people offered different answers to the question: *What do you want to communicate to others now through what you wear? Did you got closer or moved away from the others?*

Along with psychological identity, fashion being a social phenomenon in the first place, it expresses a multitude of aspects related to the social identity of individuals. In *Collective Identity and Expressive Forms*, the American sociologist David Snow attributes to individuals and groups the role of social objects whose origin is precisely in social interactions, at the level of individuals or collectivities. Analyzing the transformations of concepts of identity in contemporary society marked by cultural pluralism, fragmentation and differentiation, Snow argues that personal and collective identities have become *much more unstable and varied* in this context, but that they are still based on what - they relied on the past, namely on social interactions[4]. Social identities are assigned to individuals for their inclusion in the social space. They are intended to establish social roles and in this sense they are also called *role identities*. Social interactions are those that establish social identities, superimposed and contained in personal identity, just as the collective social space constantly interacts with the personal space.

---

been even more confronted with the routine that the home office creates. We're a little luckier. We are lucky just by having the creation in our life, which will never "bore" you."- quoted from interviews.

[4] David A. Snow, *Collective Identity and Expressive Forms*, University of California Press, Irvine, 2001, p. 2

But what happens to the social identity of individuals in the context in which social interaction is reduced almost entirely to the online environment where the clothing image is either not involved or can be easily manipulated by photo-video editing? Some students described the psychological effects of the pandemic in dramatic terms, referring to the development of problems such as depression or social anxiety, or the accentuation of introverted attitudes and feelings of loneliness. All these psychological changes have radically influenced both the clothing image and the general vision of what they want or no longer want to communicate through what they wear. Many students perceived this period as a stage of self-discovery in which they became aware of their fears and weaknesses but also actively sought ways to address them. The confidence that a clothing identity and image in general can strengthen in you is what most students said they discovered during this time. The feeling of "now or never" caused by the general state of instability in their health or that of family members, uncertainty about their professional future or the economic consequences of the pandemic, has led many young people to take courage in new ways of visual expression and to combat certain reservations they previously had: "*the opinion of others about how I dress", "framing in the ideal aesthetic norms of the moment", "freedom in expressing ideas", "approaching risky professional fields", "exploring the unknown*"[5].

The conception according to which clothing is a social fact also appears in the well-known specialized studies of Roland Barthes, who claims that clothing is a *social object* due to the *significant side* it contains. The other functions of clothing, such as protection or aesthetics, are not those that cause clothing to become part of the social system, but what it communicates at the semiotic level. The main ways in which the author considers clothing to be an essential factor in influencing social reality are the relationship between clothing style and the spirit of the time it expresses, its role in integrating the wearer into the social group and transmitting information about the wearer to others. Clothing items have no semantic value in themselves unless they are associated with the social and historical context that gives them symbolic content. Individuals perceive an overall clothing image, item, or adornment differently, depending on the context of each person's life and the language commonly understood and used in society.[6] Thus, as a concrete example from the pandemic clothing landscape, in the current context we consider the wearing of comfortable knitwear or sportswear as something fashionable, but we do not know exactly, if our life would have passed otherwise, if this aesthetic approach would not have been categorized as a lack of concern for the social image of individuals.

The psycho-social study of the fashion phenomenon determined the identification of some primordial human needs that are expressed or satisfied by the clothing identity. Of these, in the context of the pandemic crisis, we considered that *the need for social affirmation*, precisely the *need for individualization* and the *need for group membership* are essential in exploring fashion changes, especially since many of people's actions, thoughts and emotions were outlined around the imposed distance or the search for creative methods of approaching others. Thus the students answered the question: *Between the two primordial needs, partially satisfied by fashion - the need for individualization and the need for group membership - which do you feel dominated during this period*?

Although fashion means similarity and not just differentiation, most people who work or are passionate about any form of art, design or professional field with a strong visual component tend to feel *more strongly the need for individualization*. Especially among young people, at least in verbal language because the clothing is often more uniform than they would like it to be, it is considered that social uniforms and therefore implicitly clothing are negative results of the phenomenon and that the need to differentiate oneself from others, to prove creativity and freedom of expression, are the premises of the passion for this field. However, in a deeper analysis of the student answers, there are some people who during this period

[5] Quotes from student interviews.

[6] Roland Barthes, The Language of Fashion, Bloomsbury Academic, London, 2013

became more aware of the importance of the process by which individuals share their passions, preferences for certain clothing trends and thus end up satisfying their need for group membership.

In the conclusion of these searches, we can appreciate that beyond the obvious negative effects of the pandemic crisis on both human connections and the fashion industry - from economic to creative aspects, this period also had some beneficial consequences for young people, above their social and clothing identity. For the young people who took part in this research, the pandemic also means a stage in which they sought to discover more the depth of the fashion phenomenon and not only the apparent content of the image, they discovered ways to authenticate their own personality and also realized the importance of living being present, through face-to-face social interactions in which they can express themselves freely, to satisfy both their need for individualization and their need for social integration.

BIBLIOGRAPHY

BARTHES, Roland, *The Language of Fashion*, Editura Bloomsbury Academic, Londra, 2013

LE BON Gustave, *Psihologia mulţimilor*, Editura Antet XX Press, București, 2004

BOVONE, Laura, *Fashion, identity and social actors - Identities through fashion: a multidisciplinary approach*, Editura Berg, Londra, 2012

BRANCH, Ann Margaret, *Identity and Intersubjectivity* în Ana Maria Gonzalez, Laura Bovone, *Identities through fashion: a multidisciplinary approach*, Editura Berg, Londra, 2012

BRAUDEL, Fernand, *Structurile cotidianului; posibilul și imposibilul*, Editura Meridiane, București, 1984

DAVIS, Fred, *Fashion, Culture and Identity*, Editura The University of Chicago Press, Londra, 1994

DUDUCIUC, Alina, *Sociologia modei. Stil vestimentar și dezirabilitate socială*, Editura Institutul European, Iași, 2012

LURIE, Alison, *The Language of clothes*, Editura Random House, New York, 1981

Web sources

BLACK, Sandi, *Fashion in a Time of Crisis*, 2020, https://doi.org/10.1080/17569370.2020.1823624

GIONI, Ariana, *The Impact of Covid-19 on the Creations of Fashion Designers*, University for Business and Technology – UBT, Prishtina, Kosovo

MINJOO, Kim, *Green is the New Black: The Effects of COVID-19 on the Fashion Industry's. Need for Sustainability*, 2021, University of Pennsylvania

VALUES OF STORYTELLING IN COMMUNICATION: THE AESTHETIC, AESTHESIC AND PERSUASIVE DIMENSIONS

Daniela Cătău Vereș
Lecturer, PhD, "Ştefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: The storytelling is one of the oldest communication tools in the world. Through this form of communication, science was transmitted or enriched, mysteries of humanity were explained, the memory of past events was preserved. Storytelling or narrative art has been studied since antiquity (Plato and Aristotle), to be used especially in politics, justice or teaching. In the twentieth century, the concept of storytelling developed with marketing and advertising, becoming a basic tool in communication in these fields. The narrative side of communication is a phenomenon characteristic of the human species (R. Barthes), and the philosophical dimension of human narrative (P. Ricoeur) makes the human being essentially a narrative identity. Thus, storytelling becomes a complex, strategic and ultramodern means of communication, used in advertising, in training leaders, even in public or political communication, with a triple function: aesthetic, aesthesic and especially persuasive.

Keywords: communication, storytelling, advertising, journalistic discourse, aesthesic and aesthetic dimensions

Naratiunea, unul din cele mai vechi instrumente de comunicare din lume, este o formă de comunicare umană ce a contribuit la transmiterea sau îmbogățirea științei, la explicarea misterelor umanității, la păstrarea memoriei evenimentelor din trecut. Storytelling-ul sau arta narativă a fost studiat de altfel încă din Antichitate (Platon și Aristotel), pentru a fi utilizat mai ales în politică, justiție sau în predare. În secolul XX, conceptul de storytelling s-a dezvoltat odată cu marketingul și publicitatea, cu jurnalismul sau cu comunicarea politică, devenind un instrument de bază în comunicarea din aceste domenii, așa cum arată cercetatori ai conceptului, precum Steve Denning in SUA (2005, *The leader's guide to storytelling. Mastering the art and discipline of business narrative* ; *Squirrel inc : a fable of leadership through storytelling*) sau Christian Salmon în Franța (2007, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*).

De altfel, latura narativă a comunicării este un fenomen caracteristic speciei umane (R. Barthes), iar dimeniunea filosofică a narativității sale (P. Ricoeur) face ca ființa umană să fie prin esență o *identitate narativă*. Aceste doua percepții asupra narativității umane oferă o viziune despre lume concentrată în jurul noțiunii de storytelling, aplicabilă într-o diversitate de domenii ale vieții: filosofie, arte, literatură, psihologie/psihanaliză, cinema, muzică, științe, marketing, publicitate, jurnalism, comunicare publică, comunicare organizațională, chiar și în discursul juridic, unde, însă, narațiunea prezintă un caracter pragmatic și procedural, ea făcând parte din etapele unei pledoarii, în cadrul căreia sunt povestite faptele desfășurate conform unei logici cronologice, la care au luat parte părțile implicate în proces.

Diversitatea formală a conceptului de storytelling (cognitiv, comportamental, afectiv, conativ), care se pliază după scopurile majore ale comunicării (de transmitere a cunoașterii, de înțelegere, de acceptare sau impărtășire, de acțiune în sens de manipulare sau persuasiune,) este dublată în prezent, mai ales în publicitate și jurnalism, de apariția și dezvoltatea rapidă a Internetului și a mijoacelor de comunicare digitale. Astfel, storytelling-ul devine un mijloc de comunicare contemporană, complex, strategic și ultramodern, cu o triplă funcție: estetică, estezică si mai ales persuasivă.

Storytelling, emoție și simțuri în comunicarea publicitară

Simțul estezic semnifică, în jargon medical, aptitudinea de a percepe o senzație, o sensibilitate. Prin extensie, estezia (senzațiile) ar fi o sensibilitate la ceea ce este frumos, o aptitudine a ființei umane de a simți frumosul. Având drept obiect de studiu frumosul, estetica (forma), la rândul său, reprezintă știința cunoașterii senzoriale, arta de a crea și de a interpreta frumosul. Sau, pentru a-l cita pe Jean-Jacques Boutaud, estezia este « lumea simțurilor, a senzațiilor ce cooperează », asa cum raportarea la alimente sau la parfumuri reunește toate simțurile, creând un « joc complex de corespondențe : savurăm cu ochii, atingem cu privirea suprafața alimentelor care prefigurează, de exemplu, sonorități a ceea ce este crocant » [1], respirăm parfumul, atingem cu privirea flaconul din cristal, care provoacă imaginatia să perceapă deja prospețimea aromelor de flori capturate in elixirul din interior expus privirii prin (semi)transparența sticlei sau ascuns de opacitatea sobră a unui flacon.

Totusi, reprezentarea gustului, a mirosului, a văzului, a auzului etc., a senzatiilor și a emoției produse de artă (gastronomică, a parfumurilor, pictură etc), mai ales in publicitate, are nevoie de un discurs care sa o însoțească și să facă posibilă comunicarea. Aici este momentul când intervine narațiunea (*storytteling*-ul) care descrie prin cuvinte ceea ce este transmis prin gust, adică savoarea ca produs al artei culinare, mireasma ca produs al creatorului de parfum, senzatia de catifelat, de aspru, de neted ca rezultat al imaginatiei unui creator de modă sau al unui designer de interior etc Asa cum spune Mieke Bal in cartea sa *Naratologia*[2], există o *narativitate vizuală* a discursului publicitar, care contribuie la desăvârșirea comunicării, storytelling-ul având aici valențe persuasive, solicitând imaginația consumatorului, prin descrierea senzațiilor produse de un aliment sau de un obiect, stârnind prin cuvinte curiozitatea și contribuind astfel la acoperirea unei nevoi a acestuia, determinându-l în cele din urmă să-l cumpere sau să-l testeze.

Storytelling-ul capătă astfel valențe senzoriale sau estezice, prefigurând sau reprezentînd prin cuvinte senzații, simțuri, chiar forme, aici esteticul devenind consubstantial esteticului, forma și simturile devenind unicul obiect al narațiunii, care, în publicitate, urmărește în primul rând persuadarea consumatorului. Punerea în text narativ a simțurilor, ceea ce numim *storytelling senzorial*, ar pune astfel în lumină valorile estezice și estetice ale acestui instrument discursiv, frecvent întâlnit în publicitate cu scop esențial persuasiv, însă și în alte tipuri de discurs, precum discursul jurnalistic, unde obiectivul vizat este captivarea cititorului, încântarea acestuia convocându-i simțurile prin poveste, așa cum este cazul mai ales în jurnalismul de tip reportaj.

Storytelling-ul în discursul publicitar și în reportaj : povestea unui produs de marcă-șampania

Se pare că valorile estetică și estezică ale storytelling-ului reies cel mai bine din discursul publicitar. Totuși, pentru promovarea șampaniei, de exemplu, jurnaliști și publicitari își reunesc mijloacele persuasive și realizează pentru numărul din 2 decembrie 2021 al revistei franceze *Le Point* un dosar consacrat în întregime acestui produs de marcă cu denumire protejată care este șampania. Acest exemplu confirmă valorile estezică, estetică și persuasivă pe care storytelling-ul le manifestă în comunicarea de promovare și în scrierile jurnalistice de tip reportaj. Un întreg dosar este astfel dedicat șampaniei, cu un titlu sugestiv : „ Symphonie de flûtes au bec" (în traducere liberă, „Simfonia sticlelor de șampanie")[3]. Dosarul este compus dintr-un text jurnalistic de tip reportaj și dintr-o serie de secvențe narative, mărturii aparținând

[1] Boutaud Jean-Jacques, « L'esthésique et l'esthétique. La figuration de la saveur comme artification du culinaire », *Sociétés & Représentations*, 2012/2 (n° 34), p. 85-97

[2] Bal Mieke (2008). *Naratologia. Introducere în teoria narațiunii*. Trad. Sorin Pârvu. Institutul European, Iași

[3] *Le Point*, nr. 2573, din 2 decembrie 2021, 160-191

familiilor ce dețin domeniile viticole unde se produce această licoare. Se trasează astfel istoria șampaniei în regiunea omonimă din Franța, descriind-o ca pe o licoare și ca pe un teritoriu ce aparţin împreună „unui tărâm misterios" : „un subsol de cretă, ușor de pătruns, favorizând o viață subterană, ascunsă în nenumăratele galerii unde au loc multiple operațiuni ale căror nume răsună în urechile consumatorilor ca un fel de *volapuk* indescifrabil. (...) Neofitul are uneori impresia că Champagne (regiunea) nu-și dezvăluie niciodată pe deplin secretele."[4] Jurnalistul Jacques Dupont evocă în articolul său, ce se dovedește a fi un un elogiu estezic adus șampaniei și producătorilor acesteia, „neutralitatea gustativă binevoitoare" a acestei băuturi, persuadând astfel astfel cititorul să testeze diferitele tipuri de șampanie. Descrise într-un stil telegrafic, cu puternice accente estezice, convocând simțurile consumatorului, fragmentele de publicitate a diferitelor mărci se imbină cu secvențe narative și descriptive de tip mărturie, ce redau istoria unei familii. Să luăm spre exemplu, marca familiei Antonin Michel, Champagne José Michel et Fils. Storytelling-ul este utilizat pentru a prezenta istoria familiei, experiența și parcursul profesional al omului din spatele produsului: „Fiecare sticlă are o poveste. Eu mă dedic mult păstrării acestei vinoteci. Când m-am întors din Bourgogne, doream să schimb totul, iar José, bunicul meu, era foarte deschis la asta. Am adorat să lucrez cu el. Il idolatrizam. Toți cei ce ne-au cunoscut vă vor spune asta. M-a învățat atâtea lucruri... Făcând geșeli am învățat, iar el a încercat o grămadă din ideile mele. Aveam aceleași gusturi. Vreau să păstrez faptul că a degusta unul din vinurile sale vechi este o experiență. Fiecare sticlă are o poveste. (...)"[5]

Prezentarea acestei experiențe de familie, aducând în prim-plan figura bunicului, copleșește de emoție cititorul, rolul acestei secvențe fiind de a-l persuada cu privire la calitatea produsului și de a-l transforma în posibil consumator. Pe aceeași pagină, se poate citi, imediat după această secvență narativă pregătitoare, o serie de scurte descrieri publicitare destinate unor mărci de șampanie, compuse din denumire, o listă de caracteristici, cu afimarea prețului la final. Demn de semnalat aici este structura eliptică a textului publicitar compus în stil telegrafic, ca un puzzle din termeni nominali ce definesc produsul, dar care lasă loc creativității cititorului provocat să reconstituie povestea ce stă în spatele produsului: note gustative diverse, culoare, linii, caracter, miresme etc., o adevărată simfonie de simțuri (valoare estezică) și forme (valoare estetică) într-o poveste scurtă, eficientă și persuasivă: „ José Michel et Fils/Moussy (51)-17 Beciul lui Moș Houdard. Un amestec de vinuri vechi, din 1971 până în 2012. Nas cimbru, condimente, cretă, cozonac, expresiv, gură elegantă, proaspătă, bogat în arome prelungi. 35 euro."; „ 15, 5-16 – Pinot Morar. Nas piersică albă, floral, gură cu gust de pere, condimentat, lung, drept, tonic. 19,50 euro"; „ Lamiable. Tours-sur-Marne (51), 17 – Heliades 2012. Marele crud. Seceriș, piatră albă, gură gurmandă, patiserie, plin, savuros, lung, cremos, aromat, echilibrat. 50 euro"; „ Lacourte- Godbillon. Ecueil (51). 16,5 – Ținutul Ecueil: 85% Pinot negru, 15% Chardonnay. Nas proaspăt, cretă, calcar, dulceață de cireșe, gură aromată, fructe confiate, elegant, finală ușor fructată, flori uscate. 28,50 euro" [6]etc.

Comunicarea publicitară, susținută de secvențe narative cu conținut autobiografic și jurnalistic (de tip reportaj), convoacă simțurile în microstructuri cu o narativitate eliptică, estezică, estetică și persuasivă, deschizând accesul cititorului, potențial cumpărător, către mai multe „spații figurative"[7]: al senzațiilor interne, restituite cu ajutorul storytellingului estezic, al formelor și al liniilor ce definesc notele gustative ale șampaniei, imaginând și forma recipientelor ce o conțin (valoarea estetică a storytelling-ului publicitar), al spațiului exterior circumscris originii geografice a produsului, implicând direct condiționări de natură culturală sau socială, dar care vor convinge consumatorul asupra unor calități implicite ale produsului. De altfel, seducerea consumatorului prin mesaje publicitare scurte, estetizate, redactate într-un

[4] Ibid., p. 161
[5] Ibid., p. 184
[6] Idem.
[7] Bouteaud, Jean-Jacques, *Comunicare, semiotică și semne publicitare*, Tritonic, București, 2004, p. 93

stil minimalist[8] și eliptic, dar care surprind esențialul, garantează succesul, așa cum notează Philippe Breton în lucrarea sa *La parole manipulée* (*Cuvântul manipulat*): „ Recurgerea la estetic și la frumusețea formală este un mecanism pavlovian de bază: dacă mesajul vă place, produsul vă va plăcea... chiar dacă nici unul, nici celălalt nu prea au nimic în comun."[9]

Concluzie

Reprezentarea simțurilor în narațiunea publicitară este o artă, fiind aici un mijloc de stimulare a creativității cititorului, chemat să reconstituie un puzzle destinat să-l convingă să cumpere produsul la a cărui creație este în oarecare măsură participant. Această strategie comunicativă eliptică atrage interesul cititorului mai mult decât un text finit, dovedind diversitatea „tipurilor" narative, a „situațiilor" și a „modurilor de spunere" la care face referire și Mieke Bal în lucrarea sa, *Naratologia*, în care scoate în evidență narativitatea unui text ca mod al expresiei culturale, afirmând că „narațiunea este o atitudine culturală, iar naratologia este o perspectivă asupra culturii".[10]

Storytelling-ul ca strategie communicativă în publicitate și jurnalism, bazat aici pe valoarea estezică a termenilor, pe structura eliptică a descrierii și pe punerea în text narativ a esteticii mărcii, lăsând liberă imaginație citirorului să reconstituie povestea, imprimă cu atât mai mult un caracter persuasiv discursului publicitar, susținut în acest caz de un consistent suport jurnalistic de tip reportaj.

BIBLIOGRAPHY

ADAM, J. M., BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Nathan, Paris

Bal Mieke (2008). *Naratologia. Introducere în teoria narațiunii*. Trad. Sorin Pârvu. Institutul European, Iași

BARTHES, Roland (1964). *Rhétorique de l'image,* in Recherches sémiologiques. *Communications* 4. Seuil, Paris

Boutaud Jean-Jacques, « L'esthésique et l'esthétique. La figuration de la saveur comme artification du culinaire », *Sociétés & Représentations*, 2012/2 (n° 34), p. 85-97. DOI : 10.3917/sr.034.0085. URL : https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2012-2-page-85.htm

Bouteaud, Jean-Jacques, *Comunicare, semiotică și semne publicitare*, Tritonic, București, 2004

Breton, Ph., *La parole manipulée,* Ed. La découverte, Paris, 2020

REVAZ, Françoise, PAHUD, Stéphanie (2012). *Le récit minimal. Du minime au minimalisme : réception et critères définitoires*, in *Le récit minimal*, pp. 51-64. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris

SALMON, Christian (2007). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. La Découverte, Paris

Le Point, nr. 2573, din 2 decembrie 2021, 160-191

[8] REVAZ, Françoise, PAHUD, Stéphanie (2012). *Le récit minimal. Du minime au minimalisme : réception et critères définitoires*, in *Le récit minimal*, pp. 51-64. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris

[9] Breton, Ph., *La parole manipulée,* Ed. La découverte, Paris, 2020, p. 78

[10] Bal, Mieke, *Naratologia. Introducere în teoria narațiunii*. Trad. Sorin Pârvu. Institutul European, Iași, 2008, p. 223

BRAND IDENTITY - SET OF EXPERIENCES

Doina Guriță
Lecturer, PhD, „Petre Andrei" University of Iași

Abstract: In this article we set out to analyze brand associations that lead to the conclusion that they play an important role in making the purchase decision of consumers, giving them a reason to try a product, to buy it. Associations are related to the attributes of a brand, to the needs that consumers have, but also to the advantages offered and ultimately lead to the creation of brand loyalty. (Hulten Bertil, 2009). In order to understand the group of terms "mental associations", in this topic, I chose to talk about the newest topic approached in terms of branding, namely: "sensory branding" or "brand with five dimensions ", which talks . about the role of the five senses in creating the identity of a brand to strengthen the relationship between brand and consumer. Thus, for a brand to provoke reactions and create memorable experiences for the consumer, it is important to develop new strategies that involve triggering all the senses of consumers, or at least two of them.

Keywords: brand, mental associations, identity,consumers, experiences

Introducere

Există branduri cu care ne asociem și pe care le asociem mental cu imagini, cuvinte sau povești. Aceste asocieri pe care le facem în mintea noastră, zi de zi, în mod conștient sau inconștient, reprezintă, de fapt, legături energetice care transferă emoții în trăirile pe care le avem și influențează experiența pe care o trăim la un moment dat în legătură cu un brand (A. Belén del Río, 2001).

Reclamele, contactul oamenilor cu produsul, organizația și angajații, recomandările, word of mouth, celebritățile, toate acestea sunt atribute ce duc către asocieri mentale pe care oamenii le realizează în legătură cu un brand, fie ele pozitive sau negative. Existența acestor asocieri înseamnă o atenție și o valoare pe care oamenii o acordă brandului, care duc în final la un succes și la o bună poziționare a acestuia în mintea consumatorilor (Brand association, 2008).

Cercetări realizate asupra asocierilor de brand au dus la concluzia că acestea joacă un rol important în luarea deciziei de cumpărare a consumatorilor, oferindu-le acestora un motiv de a încerca un produs, de a-l achiziționa. Asocierile sunt legate de atributele unui brand, de nevoile pe care consumatorii le au, dar și de avantajele oferite și duc în final la crearea loialității de brand. (Hulten Bertil, 2009).

Pentru a desluși grupul de termeni"asocieri mentale", în această temă, am ales să vorbesc despre cel mai nou subiect abordat în ceea ce privește brandingul, și anume:„brandingul senzorial" sau „brandul cu cinci dimensiuni", în care se vorbește despre rolul celor cinci simțuri în crearea identității unui brand pentru a consolida relația dintre brand și consumator. Astfel, pentru ca un brand să stârnească reacții și să creeze experiențe memorabile pentru consumator, este important să se realizeze noi strategii ce implică declanșarea tuturor simțurilor consumatorilor, sau a cel puțin două dintre ele.

Conceptul de branding senzorial este unul recent, dar care deja a evoluat în mod suprinzător. Dacă în trecut în crearea unui brand cel mai important aspect era design-ul, sistemul vizual, în prezent brandurile folosesc diferite strategii prin care, simpla declanșare a unui simț să conducă și la declanșarea celorlaltor simțuri.

1.Identitatea brandului – ansamblu de experiențe

1.1 Elementele definitorii ale unui brand

Așa cum pentru artistul Danto arta este o lume a combinațiilor estetice, orice artist îmbogățind această lume prin diversitate și concept noi, brandul poate fi considerat îmbinarea armonioasă a teoriilor filozofice, caracteristicilor cognitive și senzoriale ce duc la schimbarea unui mod de percepție (Gerard Stan, 2014).

Elementele care deslușesc acest concept de brand se împart în trei categorii: elemente de conținut, elemente structurale și elemente de interpretare.

În primul rând, elementele de conținut fac referire la nivelurile identității de brand. Aceasta dă naștere unor categorii esențiale ale identității unui brand: identitatea pur cognitivă și identitatea senzorială. Prima încorporează identitatea conceptuală care face referire la filozofia unui brand, și pe cea narativă în care este expusă povestea unui brand printr-o serie de campanii publicitare menite să dea sens și semnificație acestuia. Prin identitatea narativă consumatorul cunoaște și experimentează o serie de trăiri care conduc către îndeplinirea unor aspirații, dorințe, nevoi.

Separat de identitatea pur cognitivă, identitatea senzorială cuprinde, la rândul ei, mai multe niveluri esențiale ce oferă identitate unui brand și anume: identitatea vizuală, identitatea verbală (auditiv digital), identitatea auditivă, identitatea gustativă, identitatea olfactivă și identitatea tactilă (Lindstrom Martin, 2005).

În al doilea rând, elementele structurale ce construiesc un brand se măsoară într-un caracter de ordin temporal care presupune ca elementele identității de brand să rămână neschimbate în timp, caracter de ordin tematic definit de persistența neschimbării temelor narative și caracterul de ordin experiențial prin care se urmărește ca experiența consumatorului în relație cu brandul să fie constant calitativă.

În al treilea rând, elementele de interpretare sunt date de asocierile și imaginea brandului pe care un număr țintă de consumatori le percep în urma unor campanii de comunicare desfășurate de către un brand și au ca scop conturarea în mintea consumatorilor unei imagini pozitive și loiale față de brand.

1.2 Conceptul de branding senzorial

Brandingul reprezintă un fenomen vechi, care a apărut cu secole în urmă. Vechi Romani și Greci marcau vasele de vin, precum și lămpile de ulei, cu diferite simboluri, pentru a indica originea și calitatea acestor bunuri (Uddin Md. Saffer, 2011). Cu toate acestea, ideea de branding s-a accentuat cu decenii în urmă, încă de la primele campanii de marketing de masă, care au început în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Așa cum Naomi Klein susținea: „prima sarcină a brandingului a fost de a da nume potrivite unor produse banale cum ar fi zahărul, făina, săpunul și fulgii de cereale, care până atunci erau vândute direct din butoaie în băcăniile locale" (Klein Naomi, 2006).

Un brand se diferențiază de un produs prin faptul că un produs reprezintă un lucru realizat într-o fabrică, pe când un brand reprezintă ceva cumpărat de un client; un produs poate fi copiat de către un concurent, dar un brand este unic; un produs poate fi cu ușurință depășit, pe când un brand de succes nu are sfârșit (Aaker David, 1991).

Noi suntem în mijlocul unei revoluții. O revoluție care va face principiile și modelele de marketing tradiționale învechite. O revoluție care va schimba fața de introducere pe piață pentru totdeauna. O revoluție care va înlocui marketingul tradițional cu marketingul experențial. După cum se apropie noul mileniu, trei fenomene de semnalizare sunt o abordare cu totul nouă de marketing, pentru a face afaceri în ansamblul său. Aceste trei evoluții simultane sunt: 1) omniprezența tehnologiei informației; 2) supremația brandului și 3) omniprezența integrată a comunicațiilor și divertismentului (Schmitt Bernd, 1999).

În ziua de astăzi mediul de afaceri este mult prea competitiv. Piața este plină de noi branduri și intensitatea războiului dintre branduri crește cu fiecare zi. Deci, identitatea de brand a devenit vitală pentru companii. Companiile muncesc din greu să se diferențieze de alte companii prin brandurile lor. Multe companii au încercat să realizeze această diferențiere prin branding senzorial care implică folosirea celor cinci simțuri: gust, miros, văz, auz și tactil. Cu toate acestea, implicarea celor cinci simțuri în crearea sau promovarea brandurilor a

devenit esențială și populară recent. În trecut, cele mai multe companii utilizau unul sau două simțuri (văz și sunet), dar în prezent ele încearcă să utilizeze toate cele cinci simțuri pentru a se putea diferenția de competitori. Acest fenomen este numit branding senzorial, care ajută o companie să diferențieze brandurile sale față de concurenți.

Brandingul senzorial este definit ca o disciplină de afaceri în curs de dezvoltare în care se aplică tehnici analitice pentru a contopi utilizarea unor stimuli senzoriali precum miros, sunet, văz, auz și pipăit, cu scopul de a dezvolta branduri puternice, care sunt mai memorabile pentru clienți decât brandurile convenționale care foloseau doar tehnici vizuale (Dixon Peter, 2011).

Brandurile senzoriale permit unei companii să folosească noi canale de comunicare. Brandingul senzorial invită consumatorii să se întoarcă la simplitate, la simțurile de bază care ne influențează orice decizie: văzul, auzul, gustul, mirosul și pipăitul. Mai nou, brandurile senzoriale trebuie abordate ca ființe vii, cu simțuri proprii. Acestea devin branduri puternice atunci când personalitatea lor rezonează cu cea a consumatorilor țintă, când transmit acestora anumite pasiuni comune, gusturi, mirosuri, ambient sau încântare vizuală sau sonoră Vasile Raluca (2012).

După Martin Lindstrom, brandingul senzorial își propune să stimuleze relația consumatorului cu brandul. Poți spune că oferă un impuls comportamentului de cumpărare, stârnește interesul și permite ca partea emoțională să domine gândirea rațională.

În ultimul secol, publicitatea s-a bazat pe simțul nostru vizual, asigurându-ne o satisfacție vizuală optimă. Noi am devenit sofisticați vizual și știm că ceea ce vedem nu este ceea ce primim întotdeauna. Cu toate acestea, ambalajul unui produs încă poartă sarcina majoră de atragere a atenției. În cazul în care există și o componentă auditivă, tactilă, gustativă și olfactivă, cu siguranță va fi o experiență plăcută (Lindstrom Martin (2005).

Proprietățile senzoriale sunt percepute atunci când organele noastre senzoriale interacționează cu stimuli din lumea care ne înconjoară.

1.3 Relația brand – consumator

Brandurile astăzi sunt concepute dintr-o combinație de aspecte emoționale și raționale, pentru a crea în cele din urmă legături emoționale cu clienții (Travis Daryl (2000).

Consumatorul de astăzi face alegeri bazate pe un produs dacă se potrivește stilului său de viață sau dacă acesta reprezintă un nou concept incitant, o experiență dezirabilă. Pentru a face acest lucru, produsele trebuie să devină o experiență senzorială holistică: toate aspectele legate de estetică devin doar o parte din experiența de brand. Atingerea, mirosul, sunetul, văzul și gustul, sunt puse împreună pentru a exprima un stil de viață. De fapt, ea devine una dintre sarcinile cele mai importante ale managementului identității prin estetică, să se asocieze brandurile cu un anumit stil. Pentru a crea stilul de viață, brandurile trebuie să se exprime într-un stil al lor (Kornberger Martin (2010).

Brandingul senzorial oferă posibilitatea de a crea cea mai strânsă legătură între brand și consumator văzută până în prezent. Obiectivul constă în construirea unei relații loiale pe o perioadă lungă de timp. Pentru a stabili această legătură, recursul senzorial trebuie să aibă două ingrediente esențiale: relația trebuie să fie unică pentru brand și trebuie să devină o obișnuință. Nu toate inițiativele de branding senzorial vor fi capabile să genereze astfel de niveluri ridicate de loialitate, dar loialitatea va fi un rezultat dacă brandul menține o atracție senzorială diferită care nu poate fi imitată de alte branduri concurente (Lindstrom Martin (2005).

Oamenii vorbesc despre experiențe în fiecare zi pentru că viața este în cele din urmă un amalgam de experiențe trăite în fiecare zi. Experiențele sunt reale. Dacă cineva are experiențe rutiniere în viața de zi cu zi și trăiește o experiență a unui brand, pozitivă, atunci acel consumator va discuta probabil cu alte persoane despre trăirea sa sau despre acel brand, zile sau poate chiar săptămâni întregi. Dând înapoi ceva pozitiv oamenilor care muncesc și care cheltuie banii lor pe produse și servicii, consolidezi și construiești de fapt o relație între brand și clienți (Smilansky Shaz (2009).

Marketingul experiențial este procesul de identificare și satisfacere a nevoilor și aspirațiilor clienților prin personalizarea brandurilor și adăugarea valorii pentru publicul țintă. Două căi de comunicare interactivă și de angajament reprezintă cheia prin care poți experiențe memorabile care angajează clientul să își povestească experiențele mai departe. Puterea unei recomandări este imbatabilă. Dacă un consumator a avut o experiență pozitivă și plăcută asupra unui brand, încât să-l recomande mai departe, înseamnă că acel brand este unul reușit. Încrederea între brand și consumator reprezintă un indice că s-a stabilit o adevărată relație.

Simțurile sunt cele mai vitale aspecte ale vieții. Aproape că înțelegem totul în lume prin simțurile noastre. Anumite studii arată că existența mai multor simțuri în crearea unor produse creează o experiență mai bună a brandului. Experiența produsului reprezintă un sistem multi-dimensional al interacțiunii clientului cu produsul, care include aspecte emoționale. Un client este mereu atras de un brand care se bazează pe experiențe senzoriale. Simțurile noastre reprezintă legăturile către memorie și pot deschide calea direct către emoții. Cu ajutorul simțurilor și a efectului lor asupra înțelegerii consumatorilor se deschide calea către îmbogățirea experienței de brand, către interesele, preferințele și loialitatea consumatorilor. Termenul de branding emoțional este descris ca fiind interacțiunea dintre simțuri cu scopul de a stimula relația unui consumator cu un brand și pentru a promova o conexiune emoțională de durată care optimizează loialitatea față de brand (Mahmoudi Maymand, 2009). Deși, în orice împrejurare folosim toate cele cinci simțuri, totuși de-a lungul timpului, datorită experiențelor de viață unice fiecărui individ, fiecare dintre noi și-a format un sistem de reprezentare predominant.

Figura 1. 1 Diagrama celor cinci sisteme senzoriale

Mirosul. Putem închide ochii, să ne acoperim urechile, să nu atingem nimic și să respingem gustul, dar mirosul face parte din aerul pe care îl respirăm. Este simțul pe care nu îl putem opri. Mirosim cu fiecare respirație pe care o luăm, adică aproximativ de 20.000 ori pe zi. Este de asemenea simțul pe care îl percepem ca fiind bun. Este cel mai direct și de bază simț. De asemenea, simțul este extraordinar de puternic în evocarea memoriei. Dacă nu îți poți aminti copilăria, un miros ușor este de ajuns pentru a te transporta înapoi în timp

Tactilul. Pielea este cel mai mare organ al corpului uman. Nevoia noastră pentru atingere nu se diminuează, indiferent dacă cu vârsta diferiți receptori din organism scad. Cuvântul atingere cuprinde o lume a sensului acestui simț. Acest simț ne alertează pentru binele nostru. Simțim durere care declanșează avertizări la nivelul creierului. De la atingerea

unui părinte către un copil, până la mângâierea unui prieten, simțul tactil este adevărata însemnătate a dragostei.

Gustul. Se spune că femeile sunt mult mai sensibile la gust decât bărbații. Această ipoteză este adevărată pentru că femeile au mai mulți receptori decât bărbații. Avem aproximativ 10.000 de receptori, cei mai mulți concentrați pe limbă, fiecare dintre acesta având un gust diferit. Sunt patru tipuri de receptori gustativi, sensibili la dulce, sărat, amar și acru. Gustul și mirosul sunt simțuri relativ apropiate. Atunci când nasul nu poate mirosi, de la o răceală de exemplu, gustul suferă și el o pierdere de 80%. Pierderea gustului fără pierderea și a mirosului este destul de rară. Mirosul este estimat ca fiind de 10.000 ori mai senzitiv decât gustul, ceea ce face ca gustul să fie cel mai slab dintre cele 5 simțuri.

Auzul. Auzul este pasiv dar să asculți este activ. Sunetul brandului trebuie să țintească atât cel ce aude cât și pe cel ce ascultă. În timp ce auzul implică primirea informațiilor cu ajutorul urechilor, ascultarea se bazează pe capacitatea de a filtra informațiile, a selecta, a aminti și a răspunde sunetului. Sunetul unui brand se adaugă percepției asupra calității produsului. Dacă este îndepărtat, percepția suferă anumite schimbări. De accea este foarte important să se bazeze pe simțul auzului în crearea brandurilor pentru că consumatorii devin mult mai conștienți asupra brandului.

Văzul. Văzul a fost până recent perceput ca fiind cel mai puternic simț din toate cele cinci. Cu toate acestea, cercetări au arătat că nu mai este la fel de adevărat. Este adevărat că companiile care au creat branduri ce se disting prin design generează branduri de succes. În crearea brandurilor, văzul are un rol de susținere asupra celorlaltor simțuri. Acesta este cel mai seducător simț dintre toate. Văzul are o mare influență asupra celorlaltor simțuri. Spre exemplu, Moș Crăciun era îmbrăcat tradițional în culoarea verde, dar de când Coca-Cola a devenit atât de cunoscut și de promovat, culoarea lui Moș Crăciun este acum alb și roșu, simbolice brandului Coca-Cola (Lindstrom Martin (2005).

1.4 Sisteme senzoriale

În construirea unui brand, cele cinci simțuri alcătuiesc astăzi ceea ce se cheamă un brand de succes. Cu toate acestea cei care reușesc să aibă un brand de succes trec prin multe etape de analiză și observare a manifestării acestor simțuri a consumatorilor asupra produselor, pentru ca în final să fie influențată decizia de cumpărare. Astfel, tehnicile programării neuro-lingvistice ne arată cum se manifestă cele cinci simțuri, cum pot fi ele observate și analizate.

Gândurile noastre se infiltrează în tot ceea ce facem, uneori în moduri în care nici nu suntem conștienți. Aceste gânduri trimit lumii semnale despre ceea ce dorim, credem și suntem. Iar lumea răspunde la aceste semnale. Prin urmare, cheia influențării răspunsurilor este schimbarea semnalelor interne. Programarea neuro-lingvistică ne oferă oportunitatea de a gestiona aceste reprezentări și semnale interne. Procedând astfel, începem să captăm potențialul celor mai puternice computere din lume – mințile noastre (Knight Sue (2004).

Oamenii cu memorie auditivă tind să fie mai selectivi cu cuvintele pe care le folosesc. Au voci mai vibrante, iar vorba lor este mai lentă, mai ritmică și mai măsurată. De vreme ce vorbele înseamnă mult pentru ei, sunt foarte atenți ce vorbesc. Ei tind să spună lucruri de felul: „Asta îmi sună corect" sau „Aud ce-mi spui" sau „Totul merge strună".

Cei cu memorie mai mult tactilă tind să fie și mai lenți. Ei reacționează în primul rând la sentimente. Tind să aibă voci cu timbru adânc, iar cuvintele adesea mustesc din gura lor, încet, ca o melasă. Acești oameni folosesc metafore din lumea fizică. Caută întotdeauna să „apuce" ceva „palpabil". Pentru ei, lucrurile sunt „grele" și „intense" și au nevoie să „vină în contact" cu ele. Spun lucruri de felul „Aștept să prind un răspuns, dar n-am apucat încă să-l primesc".

Fiecare are elemente din toate cele trei moduri, dar majoritatea au un sistem dominant. S-a spus de mult că ochii sunt fereastra sufletului. Dar abia de curând am constatat cât de adevărată este afirmația. Este suficient a observa cu atenție ochii cuiva și îți poți da seama imediat ce sistem de reprezentări folosește într-un anumit moment: vizual, auditiv, tactil.

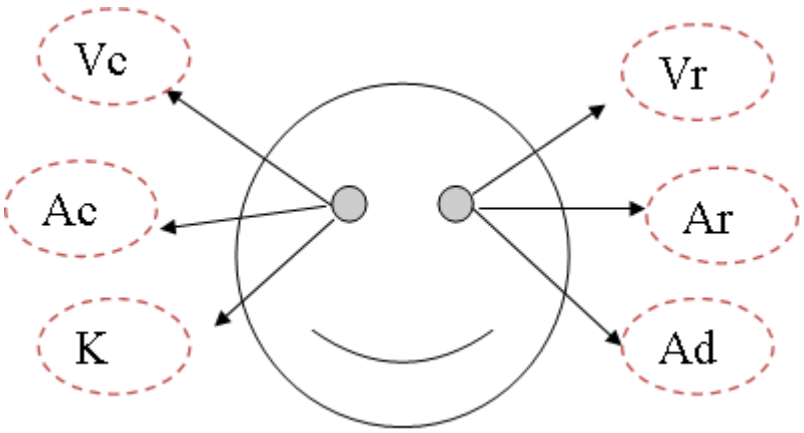


Figura 1. 2 Harta feței

Pornind de la cele cinci sisteme senzoriale (simțuri), NLP a pus accentul pe patru sisteme senzoriale dominante, respectiv: Vizual (V), Auditiv(A), Kinestezic(K- Kinestezic: Olfactiv, Gustativ și Tactil) și Auditiv Digital (AD).

Vr – Amintit vizual: A vedea imagini ale lucrurilor deja văzute, așa cum au fost văzute înainte, ca de exemplu: chipul partenerului, ultimul loc unde am fost în vacanță, locul de muncă, ce am făcut ieri. Întrebările care de obicei dezvăluie acest tip de procesare cuprind: „Ce culoare au ochii mamei tale?" și „Cum arată haina ta?"

Vc - Construit vizual: A vedea imagini ale unor lucruri care nu au fost văzute niciodată, sau a vedea lucrurile în mod diferit față de cum au fost deja văzute. Spre exemplu, ne închipuim pe noi înșine într-un loc la care am visat mereu, dar unde nu am ajuns niciodată, ne imaginăm un coleg având o expresie a feței pe care nu am văzut-o niciodată. Întrebările care dezvăluie de obicei acest gen de procesare cuprind: „Cum ar arăta un hipopotam portocaliu cu pete purpurii?" și „Cum ai arăta dacă ai fi privit din partea opusă a camerei?"

Ar – Amintite Auditiv: A vă aminti sunete deja auzite: melodia preferată, vocea unui prieten. Întrebările care dezvăluie de obicei acest tip de procesapre cuprind: „Care este ultimul lucru pe care l-am afirmat?" și „Cum sună ceasul tău deșteptător?"

Ac – Construite auditiv: A auzi cuvintele pe care nu le-ați mai auzit așa înainte. A îmbina sunete sau expresii într-un mod nou: vocea unei persoane care vorbește pe un ton complet diferit de cel normal. Întrebări care pot dezvălui acest fel de procesare cuprind : „Dacă ar fi să compui un cântec nou acum, cum ar suna el?" și „Închipuie-ți un șuier de sirenă făcut de o chitară electrică".

Ad – Auditiv Digital: Vorbește cu tine însuți. Afirmațiile care tind să dezvăluie acest tip de procesare includ: „Spune-ți ceva ce îți spui adesea." și „Spune Jurământul de Credință".

K- Kinestezic: A simți emoții, senzații tactile, (simțul pipăitului), sau senzații proprioceptice (a simți mișcarea mușchilor). Întrebări care dezvăluie acest tip de procesare cuprind: „Cum te simți când ești fericit?" sau „Ce simți când atingi un con de brad?" și „Ce simți când alergi?" (Robbins Anthony (2001).

Ochii ațintiți înainte, lipsiți de concentrare – Vizualizare: Putem ști dacă este vorba despre o imagine amintită sau de una construită din felul în care este distribuită greutatea corpului; este o imagine amintită în cazul în care greutatea corpului este sprijinită de partea stângă și este o imagine construită dacă greutatea corpului apasă spre dreapta (Knight Sue (2004).

Astfel, așa cum au arătat și numeroase studii, consumatorii acordă o mai mare importanță brandurilor care dețin o profunzime senzorială și care se disting de competiție. De asemenea, cele cinci simțuri au un rol foarte important în crearea și consolidarea unei relații de loialitate între brand și consumator.

Prin urmare, Lindstrom este convins că pe o piață aglomerată a brandurilor soluția cea mai eficientă pentru ca un brand să se diferențieze de concurență, este „brandingul senzorial"

sau „brandul cu cinci dimensiuni", care să implice și să se adreseze consumatorilor prin toate cele cinci simțuri. Brandingul multisenzorial, bazat pe sinergie senzorială completă, ar produce un efect de domino. La fel cum impresiile se stochează în minte, atunci când se activează unul dintre simțuri, acesta va conduce la altul, apoi la altul, declanșând un șir de emoții și amintiri (Pascu Rodica 2010).

Concluzii

Pentru că trăim într-o continuă evoluție, brandurile devenind tot mai sofisticate la nivei, simțuri, un brand trebuie să se diferențieze constant de altul prin luarea în calcul a sistemului senzorial și a importanței acestuia, precum și a nevoilor, dorințelor și aspirațiilor continue ale consumatorilor care devin cu fiecare zi tot mai sofisticate. Ce contează este dezvoltarea unor metode diferite prin care brandul să ajungă cu ușurință la consumator și să se instaleze în mintea sa, să răsune, rămânând acolo pentru ceva timp, ca un ecou de experiențe plăcute, ce pot fi povestite cu drag.

BIBLIOGRAPHY

1) Bibliographical References/ Referinţe bibliografice:

2) Aaker David A. (1991) – Managing the brand equity, New York: The Free Press

3) Adamson P. Allen (2006)- Brand simple, Palgrave Macmillan

4) Barwise P., Meehan S. (2008) – Simply Better.

5) Cum să câștigi clienți și să-i păstrezi oferindu-le ceea ce contează mai mult, Editura Publica, București

6) Baskin Merry, Earls Mark (2002) – Brand new brand thinking, Kogan Page Limited

7) Braun Thom (2004) – The philosophy of branding, London and Philadelphia

8) Chernatony Leslie (2001)- From Brand Vision to Brand Evaluation, Butteworth-Heinemann

9) Gueguen N. (2006) – Psihologia consumatorului. Factorii care ne influențează comportamentul de consum, Editua Polirom, Iași

10) Ind Nicholas (2003) – Beyond branding, Kogan Page London and Sterling

11) Jones J.P., Slater J.S. (2003) – What's in a name? Advertising and the Concept of Brands, Second Edition

12) Klein Naomi (2006) – No Logo:tirania mărcilor, București: Comunicare.ro

13) Knight Sue (2004) – Tehnicile Programării Neuro-Lingvistice. Curtea Veche, București

14) Kornberger Martin (2010) - How Brands Transform Management and Lifestyle, Cambridge University Press

15) Lindstrom Martin (2005)- Brand sense- Build Powerful Brands through Touch, Taste, Smell, Sight, and Sound, New York - The Free Press

16) Maxim A. (2012) – Cercetări de marketing - Suport de curs, Portal FEAA, Iași

17) McEWEN J. William (2008)- Forța Brandului, Editura Allfa, București

18) Miller J., David M. (2004) – The Business of Brands, John Wiley & Sons Ltd, England

19) Munteanu C., Maxim E., Sasu C., Prutianu Ș., Zaiț A., Manolică A., Jijie T., Monoranu A. (2011) – "Marketing. Principii, practici, orizonturi", Editura Sedcom Libris, Iași

20) Prutianu Ș., Munteanu C., Caluschi C. (2004) – Inteligența Marketing Plus, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași

21) Robbins Anthony (2001)– Putere nemărginită, Editura Amaltea

22) Sasu C. (2013) – Marketing Internațional, Suport de curs, Portal FEAA, Iași

23) Schmitt Bernd (1999)-Experential Marketing . New York: The Free Press

24) Sexton Don (2012)- Cum se construiește bunul cel mai de preț al unei companii, Curtea Veche, București

25) Smilansky Shaz (2009) – Experiential Marketing , London and Philadelphia

26) Travis Daryl (2000)– Emotional Branding, Prima Venture

Articole, studii de caz - internet

1) A. Belén del Río, Rodolfo Vázquez, Víctor Iglesias, (2001) "The effects of brand associations on consumer response", Journal of Consumer Marketing, Vol. 18 Issue: 5, pp.410-425. Disponibil la: https://doi.org/10.1108/07363760110398808

2) Ceren Ekebas (2015)- The magic formula:scent and brand- The influence of olfactory sensory co-branding on consumer evaluations and experiences.Disponibil la:http://search.proquest.com/docview/1717324583/29DDE5B1F4DF46A1PQ/1?accountid=15859

3) Digital Star (2019) – Februarie 2019. Noutăți din Social Media despre care ar trebui să știi. Disponibil la: https://digitalstar.ro/februarie-2019-noutati-din-social-media-despre-care-ar-trebui-sa-stii/

4) Dixon Peter, Randall Stone and Jana Zednicko (2007)– Engaging customers through sensory marketing. Disponibil la: http://www.lippincott.com/files/documents/news/SensoryBranding.pdf

5) Gerard Stan (2014) – Brandurile ca structuri ontologic consistente. Disponibil la: https://anale.fssp.uaic.ro/index.php/stiintealecomunicarii/article/download/403/352

6) Hulten Bertil (2009), Sensory marketing: the multi-sensory brand-experience concept, pp 259-268. Disponibil la: http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09555341111130245

7) Joško Brakus Bernd H. Schmitt Lia Zarantonello* (2009)- Brand Experience, Disponibil la: http://web.nchu.edu.tw/~jodytsao/MarkegingG/Literature/Brand_Experience.pdf

8) Lerman D., Garbarino E. (2002) – Recall and Recognition of Brand Names: A Comparison of Word and Nonword Name Types, Psycholinguistics & Marketing, Wiley, Volume 19, Issue 7-8, pp. 621–639. Disponibil la: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/mar.10028

9) Management Study Guide Content Team (2008). Brand Association. Disponibil la: http://managementstudyguide.com/brand-association.htm

10) Mohammad Mahmoudi Maymand, Mostafa Ahmadinejad and Parisa Nezami, Sensory Brand: Studying Relationship between 5 Senses and Brand Value at World's 100 Top Companies. Disponibil la: https://www.academia.edu/2366799/Sensory_Brand_Studying_Relationship_between_5_Senses_and_Brand_Value_at_World_s_100_Top_Companies

11) Uddin Md. Saffer (2011) - The Impact of Sensory branding (five senses) on consumer, A Case study on "Coca Cola". Disponibil la: http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:504446/FULLTEXT01.pdf

12) Vasile Raluca (2012)- Brandingul Senzorial da viata brandurilor. Disponibil la: http://www.smartbrand.ro/mm/file/Branding%20Senzorial%20da%20viata%20brandurilor(1).pdf

13) (2017) - Postările de pe rețelele sociale, care este cel mai bun moment? Disponibil la: https://blog.avocatoo.ro/postarile-de-pe-retele-sociale-care-e-cel-mai-bun-moment/

THE TOURIST POTENTIAL OF CHARLOTTENBURG VILLAGE, THE ONLY CIRCULAR VILLAGE IN ROMANIA

Lia-Maria Cioanca
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The village of Charlottenburg, whose houses and gardens are symmetrically located, has been declared a historic monument in the circle by the Ministry of Culture and Religious Affairs. Its circular shape is what attracts curious people from all over the country and abroad, because once you arrive in Charlottenburg, your perception of space will be distorted and your ability to orient yourself will be easily lost.
In the elaboration of this article I applied as a research method the case study, which allowed me to inventory and evaluate all existing tourist attractions in Charlottenburg, but also to collect certain data related to their impact on the life of the local community and tourists who want visit the area. Throughout the investigations undertaken and the documents studied, I found that the locals are increasingly interested in promoting this area so rich in history. The case study shows that more and more tourists are attracted by the charm of these places, which are an oasis of peace and both manage to keep the imprint of the authentic rural world.

Keywords: tourist potential, circular village, tourist flow, promotion.

1. Preliminary considerations

Establishing the types of tourist villages is necessary to identify the specifics of localities in order to promote for each locality the most appropriate forms of tourism, depending on the main geographical, social, economic characteristics and the opinions of tourists who frequent that locality. This determination of the types of tourist villages is a means of selecting tourists, grouping them according to their motivations and tourist options. Due to this, the accommodation and services offered can be organized according to the main socio-economic characteristics of tourists arriving in that village. Following this establishment, tourist villages are allowed to make advertisements and publicity specific to each type of tourist village.

The characteristics that can be taken into account in the typology of tourist villages are numerous and varied from one geographical area to another, from one locality to another.

We consider the application of the principle of specialization in the field of organization and functioning of the tourist village to be all the more necessary as each rural locality constitutes an economic entity, with its own particularities and specific activities, which remain, from a tourist point of view, to be identified and capitalized efficiently.

2. The defining features and brief history of the circular village Charlottenburg

Charlottenburg (official German name Charlottenburg, unofficial Romanian Șarlota, also called Bariția) is a village in Bogda commune in Timiș County, Banat, Romania and located only 50 kilometres NE of Timișoara. The village was founded by 32 families (171 people) who immigrated from Baden-Württemberg, German-speaking Lorraine and the German-speaking area of Trentino.

Their existence is mainly due to Count Karl-Ignaz von Clary und Aldringen, appointed in 1769 president of the Banat administration. The construction was coordinated by Karl-Samuel

Neumann Edler von Buchholt, a clerk at the salt office in Lipova. The village was built in a circular plan, with an inner diameter of 210 m. According to legend, the town was named after the wife of Count Aldringen, Charlotte.

The village of Charlottenburg has a very interesting history. The town was founded in 1771, during the second wave of German colonization, during which the Empress Maria Theresa was at the head of the Habsburg Empire.

Decades earlier, in 1718, the Ottoman Empire had lost Banat to the Habsburg Empire. In order to strengthen their rule in the area, the Austrians colonized German emigrants in this region, in three periods called "Swabian convoys".

The people of Charlottenburg were Roman Catholic and spoke a harsh Rhineland-Palatinate dialect. Most of the settlers in the "Swabian convoys" came from rural areas, they were the sons of poor peasant families, who had little chance of success in their homeland. During the reign of Empress Maria Theresa, the settlers received financial support and long-term tax exemptions. Financial aid was higher for married couples, to discourage the emigration of unmarried men who would not find enough young women to marry. Many craftsmen, including teachers and doctors, were helped financially to develop in the new territories.

By the middle of the ninth century (1848), Charlottenburg had doubled in population, reaching 362 people. The data from 1880 show that in the village lived 298 inhabitants, of which 234 were Germans, 32 - Hungarians and as many Romanians. Slowly, the ethnic Germans and Hungarians disappeared almost completely, the village currently having around 100 inhabitants, mostly of Romanian ethnicity.

About this ensemble, Johann Caspar Steube, German shoemaker, then writer, teacher, even translator, wrote on March 5, 1779 in his third letter from Timisoara:
"... this village is the only one in a circular shape (chorographie). In the middle of the village there is a covered fountain with very good water. Around the fountain there is a plantation of mulberry, behind which are the houses, which have in the yard stables and barns, followed by the garden where the vines are planted, no house is one finger higher than the other, nor one foot more distant from the other, having a perfectly symmetrical style; the four entrances to the village - are at the same distance from each other ".

With a diameter of 210 meters, the village impresses with its perfect symmetry. Charlottenburg is the only village built in a circle on the current territory of Romania. For this reason, the entire locality has been declared a historical monument by the Ministry of Culture and Cults. The village is also hard to find, somewhere between Timisoara and Lipova, hidden between the hills. The entrance to Charlottenburg, also called Charlotten, is made on the "tail" of an imaginary apple. The fruit is the village. In the middle of it, like a kernel, stands the Catholic Church.

Fig.1. Charlottenburg map

Fig. 2. The circular village of Charlottenburg

(Scharlodenburg – Șarlota) from 1775 to the present (Source: www.wikipedia.org)
(Source: www.drumliber.ro)

Fig.3. Charlottenburg - Șarlota, satellite map (Source: Google maps)

"Initially it had a diameter of 210 meters. There were only 30 houses and 130 people. In 1890, Hungarians also came here to the village. People were engaged in agriculture. Initially, in the middle of the village was a fountain surrounded by a mulberry plantation. And now there are a few more", says Peter Trimper. He is the historian of the village, the teacher, the diligent, the singer, the German, the man who knows them all. He is the only German who takes care of the cemetery, the only one who cleans and mows the grass. He is a singer at the church, he also takes care of the place of worship which is Catholic, but is used by the Orthodox in the neighbouring villages. He is the only one who still knows the history of the locality, he has old books and notes.
Important moments in the history of the village of Charlottenburg:
* 1875-1876: A noble family builds in the village a church dedicated to the Holy Trinity.
* 1895-1896: The train station near the village is built, 2 kilometres away from the locality.
* 1896: The village school is built. Until then, the children were studying in a room in the house at no. 57.
* January 14, 1945: 43 men and women were deported to Russia. They were sent to forced labour, and 6 of them never returned home.
* 1946: The nationalization of the lands in the village takes place.
* 1964: The village is electrified.

3. The tourist potential of the village of Charlottenburg and the ways to revitalize and enhance it

At the moment, Charlottenburg seems desolate, the silence of the area being disturbed only by the sound of church bells. There is a broken tab in the history of Banat. But, like many other areas, they are taking small steps towards modernization, several houses here being transformed by their owners into holiday homes. Its spectacular, circular shape individualizes it, highlighting it as the only village built in the shape of a circle in Banat and, implicitly, in Romania. For this reason, the entire town was declared a historical monument by the Ministry of Culture and Religious Affairs. This unusual settlement, hidden between

hills covered with forests and pastures, has become a destination increasingly sought after by tourists curious to see the only perfectly round village in Romania.

a b

Fig.4 (a, b). Entrance to the locality (Source: www.drumliber.ro)

The reason why it is worth seeing is especially the architecture of the village, as I said, unique in our country. I am referring only to the old, central part of the village, not to the newer constructions that slowly risk ruining the architectural harmony. In addition to the circular layout of the houses, one can discover and admire with pleasure the old constructions, as if untouched only by the sometimes relentless passage of time. Most of them have been preserved quite well over the years, and in the small town of Timisoara you will feel like in the time of the barons who once ruled these places.

The round shape of the village (with a diameter of 210 meters), but also the entire construction process of the settlement is due to the engineer Carl Samuel Neumann Edler von Bucholt, at that time a clerk at the Salt Office in Lipova. The settlement had four symmetrical entrances, and the houses that made it up were the same height and were arranged at equal distances. Initially, in the centre of the village there was a plantation of mulberry, in the middle of which there was a fountain. Later, the trees were cut down, and in their place was built, in 1876, the current church. Starting with 1880, the first Romanian and Hungarian families appeared in the village.

a b

Fig. 5 (a, b). Charlottenburg Church (Source: www.drumliber.ro)

In the middle of the village, the Greek-Catholic church of the village of Charlot rises proudly. It was built by the Sina de Hodos et Kizdia family in 1876. Recently, thanks to funds donated by some parishioners in Germany, the church was repaired and is in working order, and its place is one of honour, in the middle of the circle. Although it is a Catholic church, Orthodox priests and parishioners come to the services.

The village is very small; it was founded in 1771 by 131 German settlers, during the second wave of German colonization. Over the next fifty years, the village changed its owners: it was bought by several nobles, the last of them, and the one from 1838, was Baron Sina György. Even if the documents about making the maps have not been kept in Budapest, you can read a lot of information directly from the maps. Even now it is known the division of the lots, what numbers the houses had in the years 1770-1780, who owned the houses and even the orchards with fruit trees, proof of the German soundness. Another map, from 1821, tells us that the access roads have changed, out of four, three have become, as it exists today, as can be seen in the map in figure 3.

After 1780, when Banat was ceded to Hungary, the village was repeatedly sold and bought by Hungarian nobles. One of them, Count Siegfried Graf von Wimpffen, set up a famous hunting ground in Charlottenburg that has survived to the present day. Being a passionate hunter, the count first built a hunting lodge in 1890. Later, he transformed the forest of the locality into a hunting park with an area of 18 h. By 1904, the area had grown to no less. of 1200 hectares. For the population of the park, the first shovel deer were brought from Serbia. The herds are supplemented with animals brought from Bohemia. In 1935 the total number was estimated at about 600-700 copies, temporarily increasing to 1200 copies in 1970. After the First World War, the possessions of Count von Wimpffen became the property of the Royal House of Romania. Until 1948 when they were taken over by communists who still kept the destination of the hunting fund.

Nowadays, attracted by the possibility of higher earnings, some villagers have turned their houses into small boarding houses. They make them available to tourists who arrive in the village. The joy of tourists is all the greater the simpler the decoration of the houses. Everything is authentic so that tourists can live for at least a day like the German settlers of yesteryear.

Observing the potential of the area, near the village of Șarlota, the Timiș Forestry Department invested funds in building a hunting complex. The initial investment of 100 hectares of land and the purchase of 30 mouflons (wild sheep) from Hungary attracted more than profitable results. The mouflons multiplied, and hunting enthusiasts did not stop appearing, being willing to pay quite high taxes.

Despite the commercial aspect and the modernization of the houses, the village of Charlottenburg or Charlottenburg in Timiș, Banat retains its charm and authenticity, remaining a unique place in Romania.

Fig.6. Arrangement of houses in Charlottenburg (Source: www.drumliber.ro)

One can easily notice the large space between the fence of the household and the road, which allows the planting of trees and flowers, one can then admire the old houses that illustrate the rural life of yesteryear, but you can hardly see such specimens, many houses have been renovated or they simply disappeared and were replaced by new ones. The oldest house seen was on the pediment in 1905. The Swabian architectural style is easy to recognize: the wagon house with a porch supported on wooden or masonry pillars with an extension or perpendicular to the stable. In such an outbuilding, stable or barn, I saw in a niche a statuette of a patron saint of the household. I admired the old butchery from a few houses and the stained glass windows above the doors or at the end of the porch, simple stained glass eyes.

In the central space rises the Roman Catholic Church "Holy Trinity" built between 1875-1876 with the support of Baron Georg Simion Sina de Hodos et Kizdia and the locals. The white silhouette is visible from the whole village; the facade of the place has simple decorations. The school was also built at the end of the 19th century and is also positioned in the central perimeter of the village. Also, in the middle of the village there are about three or four households.

The circular route I covered totalled about 600 m, with my eyes on the households I didn't even notice how fast I got to the starting point. As if I wanted this village to be bigger, the walk created a pleasant feeling of joy that I can see this Banat village. It can be said that everyone lives in the centre of the locality and is connected to the economic, social and religious life of the community. A valuable tourist element is the Hunting Museum opened 5 years ago by Romsilva in a hunting mansion.

The hilly and forested area of the locality attracted townspeople from the entire surrounding geographical area who bought houses here and renovated them or built new holiday homes.

The village of Charlottenburg has become known in the last 5 years thanks to the media of all kinds, but especially to travel bloggers. Even the Timișoara authorities decided to take advantage of this uniqueness of the Swabian village and to promote this rural heritage in various ways, including the town on the list of historical monuments. On the occasion of the International Day of Monuments and Sites in 2019, guided tours were organized to the medieval fortress of Maşloc and the village of Charlottenburg. All this is added to the Hunting Museum mentioned above.

Conclusions

The circular village of Charlottenburg is a unique attraction that must be visited with an open heart, you must seek with your eyes and mind the life of the Swabian village of yesteryear, because if you look for something tangible, real, you will probably be disappointed. Personally, I liked the walk through the village, the tranquility inspired by the simplicity of the authentic life transmitted by the villagers and the visit to the hunting museum. Here life follows its natural course, in peace and quiet, everyone carries out their daily activity.

In the middle of the village it is hard to realize that you are in a round village. Only the curved road and the houses that follow it betray the old structure, in which only a few dukes with honorable ages seem to have survived.

The creation of accommodation facilities and the purchase of housing to be transformed into holiday homes are the main ingredients of the recipe in order to promote tourism in the area.

It would also be useful to place an information panel with some essential data and exemplary photos, but also a panorama tower located on the heights around the village to see the shape of the settlement, which is exactly what made this place famous.

Bibliography

Aurel, V. (2003), Jahrhunderte vergehen. Das Heim bleibt trotzdem. Monographie des Dorfes Charlottenburg, Editura Eurostampa, Timișoara.

Cocean, P. (2004), Geografia Turismului, Ediția a II-a, Ed. Focul Viu, Cluj-Napoca.

Hoffmann, E., Leber, P.-D., Wolf, W. (2011), Das Banat und die Banater Schwaben. Band 5. Städte und Dörfer, editura Mediengruppe Universal Grafische Betriebe, München.

Mureșianu, M. (2010), Turismul rural și dezvoltarea durabilă a satului românesc contemporan, Ed. Napoca Star, Cluj-Napoca.

Toroc, V. A. (2002), Veacurile trec, vatra tot rămâne: [monografia satului Charlotenburg], Editura Eurostampa, Timișoara.

https://www.descopera.ro/descopera-in-romania/15664219-singurul-sat-circular-din-romania-in-satul-de-poveste-mai-traieste-doar-un-singur-urmas-istoric, accessed on November 30, 2021.

https://ro.wikipedia.org/wiki/Charlottenburg,_Timi%C8%99, accessed on November 30, 2021.

https://www.historia.ro/sectiune/general/articol/despre-charlottenburg-singurul-sat-circular-din-banat, accessed on November 30, 2021.

https://turismistoric.ro/charlottenburg-singurul-sat-circular-din-banat/, accessed on November 30, 2021.

https://webeauty.ro/stiai-de-acest-sat-rotund-din-romania-un-loc-unicat-ce-fascineaza-milioane-de-turisti-14176, accessed on November 30, 2021.

https://drumliber.ro/cocosul-din-charlotenburg-sarlota/, accessed on November 30, 2021.

POLITENESS IN ONLINE BUSINESS ENGLISH INSTRUCTION

Veronica-Diana Micle
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: This paper aims to provide a Business English instructor's analysis of the complex and essential role pragmatic politeness plays in online teaching and learning within an academic context. First, the specific context of teaching Business English and Business Communication within The "Babeș- Bolyai" University is described. There are many emerging challenges that have to be addressed in online education in order to effectively meet set instructional goals. Secondly, we offer an overview of pragmatic politeness theory primarily focusing on the constructs of face, facework and effective face management in online instruction. Finally, we provide explanations behind the rationale of introducing pragmatic politeness in academic programs for the benefit of its most important stakeholders: students, instructors and professional communities.
A reflective approach based on field bodies of research and personal experience is used in order to achive paper aims.

Keywords: politeness theory; face management; Business English; online communication; academic environment

Introduction. The Academic Context.

There are many challenging aspects involved in teaching and learning a modern language in an online environment. These challenges are significantly reformulated as the transition towards fully online instruction has been made due to external factors (Covid 19). Higher Education (HE) students who learn ESP (English for Specific Purposes) applied to Economics and Business Administration are the main stakeholders of this study. They are the main participants and their online input has been taken into consideration as a way to meet several of these newly emerged issues. These 2nd year and 3rd year undergraduates are expected to communicate via online media in both oral and written discourse in English while completing their Business English/Business Communication courses. The complex and fascinating world of Business English academic programs caters to the needs of the job market as today's undergraduates will become tomorrow's businesspeople and professionals. Linguistic proficiency, content mastering and achievement of advanced pragmatic competence are some of the most important outcomes of modern language instruction within our university. Politeness is a major part of pragmatic competence and is consequently important to include in students' training as its effective use is paramount in establishing rapports with other parties. Politeness is culturally and contextually bound [1]requesting a high degree of linguistic, communicative, pragmatic and cultural awareness in order to be negotiated validly in interactions.

This paper is rooted in a language instructor's need to engage students genuinely and meaningfully in the English classes by making use of politeness strategies.

An Overview of Politeness Theory

Erving Goffman's contribution to the core conceptualisation and framework of politeness theory is fundamental as his intuitive observation of the underpinnings of human interaction has resulted in the conceptualisation of the construct of *face*. *Face* is undoubtedly a concept that politeness theory is built on by Brown & Levinson's seminal body of research[2].

[1] Haugh, M.: 2007

[2] Brown, P. & Levinson, S.C: 1978, 1987

Erving Goffman's own definition of *face* is as follows: '*Face is the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact*.' [3] It becomes apparent that *face* is wrapped in a duality that is created through the interactants' exchange and it does not and cannot have just one interpretation because it is born in open dialogue with *the other*. One is not only what he/she assumes he/she is, but –meaningfully- the value of face is validated/or not by the other discourse participants. Brown and Levinson's monograph of politeness developed Goffman's face construct into a universal theory of politeness famously articulating that face is '*the public self-image that every member wants to claim for himself' as well as 'the desire that this self-image be appreciated and approved of*.'[4]

Brown and Levinson then continue to assert that this self-image is twofold and can be categorised under *positive face* and *negative face. Positive face* is our desire for this self-image to be appreciated and approved of by the others. *Negative face* is our basic need to be independent and autonomous; it is our claim to preserve the status quo and to act freely without being impeded on by others. While Leech (1983) perceives politeness in terms of *a pragmatic cost-benefit analysis*, Brown and Levinson depict individuals as being endowed with rationality and hence being able to select and put to use the most effective strategies in order to deal with communicative acts that can threaten the hearer's positive face, negative face or even both. The common denominator for such communicative acts is the phrase *face threatening acts* (FTA). This *strategic weight* attributed to the concept of *face* transforms it into a valuable force supporting politeness.[5] Consequently, politeness becomes a repair action that may counterbalance the disruptive effects of face threatening acts. [6] Moreover, the decision to use a certain repair strategy to deal with a FTA depends on a variety of factors and variables such as *the degree of imposition*, the existing *power balance* between interactants, and the *social-psychological distance* between the discourse participants. These variables influence the type of politeness strategy it is contextually, socially and culturally appropriate to use in a specific communicative situation. For instance, in online HE instruction certain negative feedback addressed at students may be a threat to a student's positive face due to the very content associated with the request/feedback: "*You have not turned in your assignment on time"* whereas the instructor's demand for paper immediate submission may constitute a threat to student's negative face, his need for independence and autonomy.

The relative power variable weighs a high degree of importance in academic education as the main stakeholders are students and professors and, consequently there is an imbalance of power and status that affects interactions. One important aspect to consider is Geoffrey Leech's *transaction of power* in regards to politeness.[7] Politeness is perceived as more or less as a transaction because interactants may feel the need or the obligation to repay *debt* (additional information, a jokey remark, civilities or inclusive remarks) in order to show reciprocity, to maintain social equilibrium.

Leech makes the distinction between two subdomains of politeness that he categorises as *pragmalinguistics* (the linguistic manifestation of politeness) and *sociopragmatics* (the social or cultural determinants of politeness) or- in his own words between context-free and context-sensitive politeness.[8] This distinction is of importance to this paper as we focus on the academic modern language instruction and provide examples based on context-sensitive politeness uses. Locher and Watts (2005) as well as Spencer-Oatey's *rapport management* theory (2010) further develop the politeness conceptualisation by arguing that in order for politeness to occur, one has to be more preoccupied with *the other* rather than with *oneself*;

[3] Goffman, E.: 1967, p.5
[4] Brown, P.& Levinson, S.C.: 1987, p.61
[5] O'Driscoll, J.: 1996, pp. 8-10
[6] Kasper, G.: 1990, p. 194
[7] Leech, G.N.: 2014, p.8
[8] Leech, G.N.: 1983, 2014

politeness is achieved through relational consistency, through relational work as individuals negotiate the relationships they decide to have with the others. [9]

The Challenging Online Environment and Politeness

Engaging students in online courses delivered through different learning management systems and virtual meetings platforms (Zoom) is one of the most challenging elements we have dealt with since the emergence of Covid 19 into our reality. Student engagement is one of this instructor's main interests on the one hand because of personal teaching style and on the other hand because of the very core of the undergone activities: teaching English for specific purposes to adults is a rather personal endeavour that can be tackled best through consistent enthusiasm and engagement.

Politeness strategies are pervasive in all of these aspects, they are *the relational social glue* that allows the provision of interactional exchanges and their corresponding assessment by respecting interactants' face needs. In CMI (computer mediated instruction), tutors have to provide performance analyses and feedback by individually assessing content requirements, overall engagement level, fluency, degree of academic correctness of both valid and invalid assignments etc. In order for them to do so, there are three important approaches one can use: to engage in the face threatening act –*baldly*- as we would like to respect course requirements and academic excellence, not to perform the face-threatening act (as we would like to keep students motivated), or to mitigate the situation by applying positive or negative politeness strategies. Positive politeness strategies (i.e. paying attention to others, showing agreement, establishing common ground, avoiding overt disagreement, using contextually valid humour or highlighting the speaker acknowledges the hearer's wants)[10] are often applied in order to support much needed collaboration and student inclusion as discourse participants are shown that their needs are taken into account and that effort is made to preserve their face. Conversely, negative politeness strategies on the other hand minimise the interactional threat to a minimum providing the hearer to preserve his/her autonomy and freedom without being imposed on. Negative politeness strategies may subsequently include: providing minimal assumptions regarding the hearer's priorities, being indirect, minimising imposition, using formal speech style and jargon, being hesitant and using past tenses in order to create distance.[11]

The positive effects of politeness are undeniable. Polite tutors are deemed as having more charisma, they are better assessed (peer and student appraisals) having an overall positive impact on students. Conversely, instructors who engage in face threats without attempting to mitigate the imposition on the hearer can be described as being unlikeable, ineffective and uncooperative, creating feelings of dissatisfaction and unfairness. [12] Morand and Ocker (2002) support the idea that the absence of nonverbal cues in CMC may inadvertently lead to a more occurrence of face threatening acts and communication breakdowns than face-to-face communicative instances. [13]Frontal teaching and learning is inclusive and collaborative in a direct way whereas online instruction strives to be so by adapted content and syllabi, painstaking class preparation on the instructor's side combined with more use of positive politeness strategies in order to compensate for the lack of genuine face-to-face contact. These compensatory approaches are meant to support a reciprocal quid pro quo in the online community collaboration based corporate culture so as to create meaning loaded exchanges.

The challenge of pragmatic failure

Pragmatic failure occurs when an individual's contribution to a communication sequence is short of contextualised appropriateness in terms of linguistic and attitudinal

[9] Locher, M.& Watts, R.: 2005, p.10

[10] The provided examples of positive politeness strategies are adapted from Brown & Levinson, 1987.

[11] The provided examples of negative politeness strategies are adapted from Brown & Levinson, 1987.

[12] Abawi, Brown, Heffernan, Henderson & Redmond:2018, p.189

[13] Morand, D. A., & Ocker, R. J.: 2003, p.38

choices. Students who study English as a foreign language often miscomprehend the intended meanings of some expressions and idiomatic constructions. There are two types of pragmatic failures: pragmalinguistic and sociopragmatic comprising students' inability to grasp the subtleties of the FL and consequently fail to respond to certain contexts politely. Pragmatic failure therefore results from a lack in communicative competence where the communicative act is not appropriate for that specific social context.[14]

Because the norms of politeness are established within a specific community, and thus differ between communities, there is a risk that those who are unfamiliar with a community, its norms and its use of language, will fall short of the required standards of communicative (and linguistic) behaviour. [15]

Pragmatic failure occurs when the interactant's communicative output does not match the pragmatic context it is set in. In order for HE students to communicate their intentions effectively, they have to be trained to avoid pragmatic failure. Communication is a difficult process to achieve successfully as it involves both sender's and receiver's mutual collaboration to decipher meaning by focusing attentively on predetermined stages (transmission-processing-interpretation) and by intuitively riddling out the intentions and nonverbal cues behind the intended message. Effective communication is more often than not a challenging endeavour, the "illusion of it taking place" being according to George Bernard Shaw[16] one of the most challenging aspects to accept. In foreign language instruction, effective transmission of meaning becomes increasingly demanding as it depends not only on the above-mentioned issues but also on the HE students' linguistic level and pragmatic competence. Pragmatic competence represents one of the most fascinating aspects in foreign language teaching and learning due to the fact that it renders itself as a unique selling point that marks the success or failure of a communicative sequence. There are many steps to be taken towards achieving the necessary awareness students need in order to adapt their input onto communication context and pragmatically tailor it to satisfy the hearer's ability to interpret it correctly. In international and intercultural contexts, this message adaptation is increasingly becoming one of the most important requests on the job market.

The Cambridge Employability Skills Framework (2021) also produced a detailed description of the necessary skills and competencies Higher Education (HE) students need to develop, in addition to learning English. The framework is based on extensive research into employer needs, and is aligned with the Cambridge Life Competencies Framework.[17] Some of these skills include: collaboration and teamwork, communication, innovation and problem solving, critical thinking and decision making, leadership and global citizenship, personal development and management, emotional intelligence and digital literacy.[18] We can therefore safely determine that enabling our HE students to learn about and become aware of what pragmatic competence is has become a priority. Consequently, equipping them with a set of strategic toolset to avoid pragmatic failure is part of a foreign language educator's main instructional goals.

In *The Art and Science of Communication* (2008) P.S. Perkins distinguishes five levels of communication that he categorises under 1) intrapersonal, 2) interpersonal, 3) small/group/organisational, 4) public, 5) mass communication, each of these levels having their corresponding significance in training a business professional to communicate effectively. Whereas the first level-the intrapersonal one- brings into focus the way in which

[14] Jie, F.: 2010, pp.42-46

[15] Theunissen, P.: 2019, p.6

[16] Shaw, G.B.: *The single biggest best problem in communication is the illusion it has taken place.*

[17] Cambridge Employability Framework: https://languageresearch.cambridge.org/images/Employability/The-Cambridge-Employability-Framework-_-gen.pdf

[18] Cambridge Employability Framework, retrieved on the 25th of October 2021, p.5.

one sees himself/herself and the self-worth or value we place on ourselves in relation to others, it also leads to creating a self-image at work being rooted in self-monitoring. [19]

To conclude this part of the paper, we state that a competent communicator has to take into account the above mentioned communication levels on which communication occurs, to be informed on them, to be aware of their complex intricacies, to be trained on appropriate strategic moves in relation to each context, and to finally act appropriately in any context of communication. Politeness strategies represent the *core tools* that contribute to the achievement of a communication style that offers individuals the dynamic ability to move across the five communication levels with style and meaning-loaded exchanges. Professional communication style has pragmatic politeness as its most important ingredient. Whether positive/negative politeness used, this ingredient caters to both interactants' face preservation by putting forward interactions that are both persuasive and target driven.

In the next part of our paper, we will focus on three specific examples of pragmatic competence applications in order to reveal several effective use of politeness strategies in the online educational teaching/learning process of Business English. This type of instructional evidence is rooted in the instructor's personal experience and they contribute to offering some concrete ways of developing pragmatic competence enhancement through positive/negative politeness strategies.

1.) One minute presentations on a business topic

The challenge of delivering an oral presentation on a business topic is an important one in Business English language instruction. Time constraints limit one's targeted discourse in terms of both content and organisation. One minute presentations take the form of setting a task (e.g. *The importance of ethical behaviour in profitable organisations*), thinking about it for up to two minutes while making notes and then, delivering the oral presentation to an instructor who listens to it while engaging nonverbally with the speaker online (Zoom platform). Pragmatic failure often occurs with this type of task as students are placed in an anxiety-ridden context that features themselves as the main 'source of content' while delivering a concise and well-structured business presentation. Relying exclusively on pre-written notes on students' electronic devices represents on important violation of *Grice's relevance maxim*[20] *(i.e. to make a contribution relevant to the exchange)*. Reading off information of sheets also affects the quality of the oral discourse, its prosody and tone. Using a bald-on politeness strategy delivered directly in real time is one option instructors have in order to provide criticism and redress any future application of the same oral discourse approach: '*I did not like your presentation because you have read off sheets instead of using schematic notes to present orally and freely your message*.' If such feedback is provided, the student's negative *face* is impeded on (their need to be independent, to keep the status quo, to be free to act as he/she wants to). There is also a highly personal weight attached to such comments, as the instructor has to provide it online in real time. Instead, another type of comment may be provided to ensure that the student's face is preserved at the same time with the instructor's face and need for pragmatic competence upgrade: '*I realise why you would find it more convenient to use your pre-set notes, but this strategy has undermined one of the most important elements in your presentation, that is your personal delivery style and enthusiastic engagement in it*.'

When used promptly and efficiently, such an inclusive positive politeness strategy enforces collaborative communication, ethical feedback exchange and it also significantly leads to improved pragmatic competence on such controlled inputs. The importance of providing immediate feedback cannot be highlighted enough. Correction of communicative behaviour and pragmatic adaptation of appropriate input has been observed over a period of two academic semesters. When faced with such direct feedback, students tend to remember it and modify their performance accordingly.

[19] Perkins, P.S.: 2008, p.6

[20] Grice, H.: 1975, pp.41-58

Fraser (1990) contributed to the seminal body of politeness theory with his "conversational- contractual view" (CC) contending that conversations participants have a set of *rights and obligations* before engaging in it that will regulate the expectations that each party have in a conversational exchange. Fraser explained that "*being polite simply involves getting on with the task at hand in light of the terms and conditions of the CC. (...) Sentences are not ipso facto polite, nor are languages more or less polite. It is only speakers who are polite, and then only if their utterances reflect an adherence to the obligations they carry in that particular conversation*." [21]

2). Written online messages

In fully online/hybrid modern language instruction, written messages become the most important currency used as both instructor and students exchange information in the form of written texts.[22] In what follows next, we would like to provide an example of one such student e-mail that has not successfully achieved its intended objective.

The student's message is listed as follows: "*Dear professor, I really want to talk to you about my grade in the test. Can you meet me outside the class to discuss this by Thursday? Thank you, Bianca"*

The student is unable to produce mitigated request forms (e.g. *I wonder of...you could/if you could possibly meet me*…) or to use formal register and style and consequently projects an image of impoliteness and achieves pragmatic failure. In this situation, the instructor has decided to write an explanatory message to the student advising on the correct formal phrasing of the request for both better impact and favourable request outcome. This politeness redress strategy has been consistently used to draw students' attention to the appropriate register, style and phrasing of written messages in online communication. Although it is a time consuming approach, there is an important rationale behind correcting students' written message in a direct/bald on move so as to ensure such errors are not repeated. Pragmatic competence is developed on a try-error basis and foreign language instructors have the means to direct positive/negative politeness strategies at students' oral/written input in order for them to achieve better communicative exchanges. The pragmatic inappropriateness of university students e-mail requests to their professors includes: students use impersonal forms with low imposition requests, lack of subjectivisers such as *I was wondering* and *I'm hoping,* lack of awareness of e-politeness and an overuse of phatic communication connected to tasks (exaggeration of weaknesses and lack of knowledge). In one of the most articulated studies on the relationship between politeness and online student communication, Chris Harwood concludes that university students struggle with pragmatic appropriateness in status unequal email communication with academics. [23] Drawing on a very interesting study conducted on students and their inability to produce mitigated requests in their written exchanges with their professors, Taguchi (2014) highlights the importance of direct feedback provision by instructors in order to modify and model the use of pragmalingusitic forms. [24]

3). Controlled academic content discussions based on prepared output

The third example we would like to provide is connected to *cultural stereotypes* and has been the subject of this instructor's focus on pragmatic competence improvement. Cultural/national stereotypes are generalisations made on a nation/culture/people based on preconceived ideas, prejudice and biased interpretations that make an individual believe that it is appropriate to label entire groups of people/nations after having met just a representative of that group or none at all. Whether positive or negative in their one-sided description,

[21] Fraser, B: 1990, p. 233

[22] In our case the Moodle learning management system is used primarily, offering a plethora of opportunities to communicate with students in writing via the provided online open discussion forum, instant messaging on the platform or intranet emails.

[23] Harwood, C.: 2017, p.42

[24] Taguchi, N.: (2012a), 2014 p.8.

cultural/national stereotypes may represent a shortcut to grasping a nation's core values and beliefs that marketing departments throughout the world put to use in order to target consumers. In cross-cultural communication, stereotypes invite to their non-judgemental interpretation by constantly reminding practitioners that any suspension of disbelief may enrich one's cultural sensitivity filter by placing the individual first and the generalised group interpretation second. The material used in order to illustrate this third example has been Richard D. Lewis's *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*. The specific task assigned to students is listed as follows:

Read the chapter entitled Romania in Richard D. Lewis's When Cultures Collide. Leading Across Cultures [25]*and answer the following questions: a).What three aspects do you think are representative of you and your generation in that description of Romania? b). Comment upon five of the Romanian values Richard D. Lewis mentions. Do you think they are representative of the Romanian people? Why?/ Why not? c).What do you think is important to remember in connection to Romanians' communication patterns.*

Due to present paper purpose limitations, we will not describe the activity in full detail. The main focus of it is the fact that pragmatic competence is developed by students' use of creative thinking skills to interpret input from a credible source and to adapt it to their own reality. By doing so, cultural stereotypes are redefined and fully comprehended as one side of the story that may or may not reveal the full complexities of an individual. Pragmatic competence is enhanced through the use of positive politeness strategies whose main focus would be to protect the interlocutor's face, his/her need to be appreciated, valued and taken into account. When applied to a group, national stereotypes diminish the individual's own representation of self-transferring its weight from an individual self-image to a collective/fellowship image. Controlled discussions follow after students have completed the tasks and these opportunities for shared knowledge pool are invaluable.

Starting from Richard Lewis' s description of Romania, a listing and interpretations of its core values (e.g. *obsession to survive, opportunism, evasive techniques of action, self-importance, black humour*)[26] and an insightful description of *Romanians communication patterns* and prior training on national stereotypes duality of being true and false at the same time with reference to individualist/collectivist interpretations, HE students have provided answers to the aforementioned task based on their own filtering of provided information and English linguistic resources. Out of the 87 answers that have been submitted, we offer a selection of three such student outputs below:

a). Student 1 (Initials: H.A.*): I think as a society, we feel forced to try everything, because succeeding is so hard for us. I think that, when talking with Romanians, one should remember that we like to have long conversations. While we are never scared to tell the truth in a blunt way, we are also not the type of people to not keep a secret, if it will be in our benefit. Thus, it is very important to pay attention to physical communication and reading between the lines. Secondly, I think that we are in a continuous chase for recognition. We want to prove that we are the best, and we want others to acknowledge it.*

b). Student 2 (Initials: R.R.): *Romanians, especially people from my generation, pay close attention when someone is talking to them. However, we may question everything that person has to say especially if we do not agree with it. (...)Self-importance is a characteristic that I saw in a lot of Romanians, including myself. Sometimes, when I am talking to other people, I tend to talk more about my problems then actually listening to what the other person has to say. This is because I consider myself more important and I am not able to empathize with others.*

c.) Student 3 (Initials T.S.): *I still refrain from making statements about myself and our generation as a whole, because I am what might be called an old soul and I do not fully relate to my generation. Even so, I think we are the results of our history. Romanians laugh*

[25] Lewis, R.D. :2006, Romania focus: pp: 349-354

[26] Lewis, R.D.: 2006, p.350

at trouble, this is why we can be perceived as insensitive in comparison to Americans for example. Sometimes we are rude, but we want to lighten the mood not to be mean. Another thing is that we find situations funny as a coping mechanism or because this is how it is (we are the Balkan anomaly, a combination between Mediterranean and Slavic spirit). It is important to remember that Romanians like to talk. Even though it may be because they want to be a heard, or because they want to prove their knowledge, they give complex answers, sometimes not very specific. Romanians have some slight problems listening to different opinions and have to be convinced of the veracity through extensive information.(...). We do not like to be talked down to, we like friendly, charismatic persons (…) *I think our generation sometimes takes some aspects too personally. For example, if we receive a negative opinion, we are very easily affected (even in the short term), but this is because many of us grew up in strict families.*

It is often stated that in order to be able to appreciate other cultures and their differentiating features one has to become fully aware of one's own culture, heritage and national features. Brown and Levinson's trademark Politeness theory is centred around the concept of face/image/self-worth. Facework strategies (positive/negative politeness strategies) embody an individual's willingness to make discursive efforts towards collaborative communication not only because of common interactive interests but also due to individual more self-centred manipulative needs. Politeness is in G.N. Leech's famous words *communicative altruism* perceived in its duality.[27].

As a result of the activity described above, students in Professional and Intercultural Communication develop a sense of self that is articulated in their own words after comprehending and critically analysing others' opinion of their own cultural values/norms/beliefs. Intercultural competence is developed as part of the pragmatic ability to adapt messages and interpretations to the specific context an individual interacts in.

Conclusions

Creating meaningful rapport is key to foreign language instruction in higher education. Teaching a foreign language applied to economics is similar to taking on a role that is centred around acquisition of an expertise that is intermediated by language and discourse. The foreign language instructor plays the role of a mediator of both content and form, empowering HE students to display an identity that is managed in English. The business environment is a dynamic field whose realities are being reformulated as we speak. The constant introduction of advanced technologies together with an unprecedented development of online communications have led to the emergence of new class realities in academic education. Fully online programs have slowly replaced traditional frontal teaching in our university and hybrid systems are being implemented as we speak in order to deal with Covid 19 restrictions and limitations. Soft skills such as emotional intelligence, empathy and active listening are as important and requested on the job market as technical skills are. Politeness strategies mark the *high-end type of effort* that individuals place into a discourse instance to build and maintain relationships. This paper has contended that pragmatic politeness strategies (positive and negative) are an essential part of students pragmatic competence and are therefore to be included in HE training as they enhance meaningful rapports and *communicative generosity*.

1). Politeness governs human relations and regulates the intercultural business world. Politeness is fuelled by appropriate choice of words, attitudes and behaviours that communicators purposefully use in order to achieve communicative aims rather than divergent conflictual situations that are inefficient and prone to communicative bankruptcy. In the online classroom interactions pragmatic meaning occurs as a result of consistent discussions and conversations (agreements and disagreements) on academic content topics that provoke agreements/disagreements through engaging participation. Interactants make use of hedges, various mitigators (such as "*well"*, "*but what about"*, "*what if...then"*, etc),

[27] Leech, G.: 2014, P.6

discourse markers (for example: *additionally, on the one hand/on the other hand, also, still*, etc.), rising/decreasing intonation, adaptation of prosody in order to soften the overall disagreement tone or to highlight enthusiastic agreement and opinion convergence. Due to task-based FL training and provision of instructor's feedback (positive and negative politeness strategies applied), students' pragmatic communicative competency as well as pragmatic sensitivity to opinion sharing is shown to increase dramatically. Positive politeness strategies promote collaboration and face appreciation of the other whereas negative politeness strategy reiterate the other party's fundamental autonomy need. Questions such as "*Is it o.k. if I ask something*?" or "*Can I add something here, please*?" foster oral participation and achievement of instructional goals in university content based contexts. Mirroring the realities of the workplace where interactions occur with collaborators and clients that have to be acknowledged, classroom polite interactions (i.e. content based, valid, prepared, structured and context and culture sensitive) enable rapport formation not only with the instructor but also with colleagues dynamically fostering pragmatic awareness and increased language proficiency. This is a major accomplishment that is potentially the one selling point of differentiation of successful online courses that centre around HE students' needs of fitting tomorrow's competitive market place demands. Effective rapport management requires an in depth knowledge of how to prepare, control, maintain and adapt communicative acts in accordance with main discourse participants and the shared communicative goals. To this end, one needs a communication style that is developed across the 5 levels of communication described by Perkins, interactional intelligence and ethos related competencies. This is difficult to be achieved without prior HE training. Universities have the task and the responsibility to educate business professionals that can create rapports across departments and cultures.

2). The theory of politeness as a set of pragmatic strategies that enable practitioners to manage facework in interpersonal and professional relationships has to be categorised as a separate set of skills (discourse and attitude management) in modern language instruction programs (the theory and practice of politeness) that are fundamentally founded in development and enhancement of communicative competencies. The theory and practice of Politeness has to be taught to HE students and is entitled to hold a front position in a competency top of work related unique selling points that differentiate graduates offering them a major communicative competitive advantage. Pragmatic politeness is difficult to use effectively as it is negotiated in interactions that are going on in real time. It is a *give and take* that is both art and manipulative science. Effort has to be made to take into account interactional needs of all discourse participants, to minimise the imposition on their face and to maximise the benefits of the interaction. This training may start in modern language instruction because the skills focused content and task based rapports are conducive to the use of politeness in discourse. Politeness theory and strategies focus on what needs to be achieved communicatively, how one can best do that by paying attention to face needs of all discourse participants and –when reinforced repeatedly in a valid way- leads to the creation of a pragmatically contextualised communication style that is persuasive no matter the medium it is used in: face to face or online/computer mediated.

3). This paper has focused on one HE context and one instructor's persistent concern with creating engagement with students while involved in online teaching and learning of Business English and Business Communication programs. Content has to be supported by form that is academically challenging and inherently polite. Personal qualities are improved by external training that pinpoints causes of pragmatic failure and suggests concrete ways to repair breakdowns in communication. Politeness is a multi-faceted research area that lends itself to applications that regulate and alter the dynamically challenging behaviour of individuals in conversational and workplace discourse. It is a stakeholder approach to HE modern language instruction.

BIBLIOGRAPHY

Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some universals of language usage. Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chejnová, P. (2014). Expressing politeness in the institutional email communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics, 60*, 175–192; https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.003.

Davies, B. L., Haugh, M., & Merrison, A. J. (2011). *Situated politeness*. London: Continuum.

Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics, 14*, 219-236.

Goffman, E. (1967). Interactional ritual: Essays on face-to-face behaviors. Garden city, New York: Anchor Books.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P.Cole & J.Morgan (Eds.). *Syntax and semantics*. New York, NY: Academic Pres, 41-58.

Haugh, M. (2007). The discursive challenge to politeness theory: An interactional alternative. Journal of Politeness Research 3 (2), 295–317.

Harwood, C. (2017). Politeness and university student online communication. The Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University, No 49, 35-45. ISSN 13420992

Held, G. (2005). Politeness in linguistic research. In R.J.Watts, S.Ide, & K.Ehlich (Eds.). *Politeness in Language. Studies in its history, theory, and practice* (2nd ed.). Berlin: Mouton de Gruyter, 131-154

Jie, F. (2010). A study on pragmatic failure in cross-cultural communication. *Sino-US English Teaching*, 7(12), 42–46.

Leech, N.G. (1983). *Principles of Pragmatics.* Harlow: Longman.

Leech, N.G. (2014). *The Pragmatics of Politeness*, Oxford University Press.

Lewis, R. D. (2006). *When cultures collide: Managing successfully across cultures*. London: N. Brealey Interbational.

Locher, Miriam A. and Richard J. Watts. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research 1* (1). 9-33.

Morand, D. A., & Ocker, R. J. (2003). Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. Proceedings of the 36th Hawaii international conference on system sciences (HICSS-36). vol. 42 (2).

O'Driscoll, J. (1996). About face: A defense and elaboration of universal dualism, *Journal of Pragmatics*, vol. 25, 8-10.

Perkins, P.S. (2008): *The Art and Science of Communication. Tools for Effective Communication in the Workplace.* Hoboken, New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.

Theunissen, P. (2019). Extending public relationship-building through the theory of politeness. *Public Relations Review* 45; https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.05.055

Taguchi, N. (2014). Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, p.1-18; http://dx.doi.org./10.1016/j.system.2014.09.001

Taguchi, N. (2012a). *Context. Individual differences, and pragmatic competence*. New York/Bristol: Multilingual Matters.

Theunissen, P. (2019): Extending public relationship-building through the theory of politeness. *Public Relations Review 45*-101784, https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.05.055

Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. Computers & Education 50, 1022–1036.

FORMS OF COVID DISINFORMATION AND ITS MEDIA EFFECTS

Viorel Nistor
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The emergence and development of digital social networks, in conjunction with the onset of the coronavirus pandemic, have diversified and amplified so much misinformation and fake news that it seems to have reached a limit of damage, where it becomes harmful, dangerous. These disturbances, echoed throughout society, do not bypass the media (in all its forms), but sometimes function as tools for dissemination and empowerment or as resonating chambers. Because we no longer witness acts of accidental or spontaneous misinformation, but a real process organized "in the spectrum" (misinformation for strategic purposes, unintentional misinformation or malicious misinformation, etc.), journalists, although they would have the role of stopping this themselves, they too may fall victim to these influences by facing an avalanche of perverted information (which they cannot cope with), by the risk of being manipulated (by PR maneuvers) or corrupted (for strategic purposes) or by becoming direct targets of misinformation, as public communicators in the service of the truth (to be intimidated, discredited, etc.). Whatever the source or motivation, we find that it is a dangerous phenomenon and must be combated through professional self-discipline and resilience, on the one hand, and through media education, on the other.

Keywords: disinformation, misinformation, malinformation, information disorder, pandemic

Dezinformarea ca fenomen de actualitate, privită la modul cel mai generic, indiferent ce nume poartă, dezinformare, pur și simplu, dezinformare 2.0 (Bârgăoanu, 2018), dezinformare (în era) digitală, dezinformare COVID sau pandemică etc., a ajuns, grație tehnologiei, Internetului și rețelelor sociale prin excelență, un fenomen global de cea mai mare importanță și răspundere, cu efecte dintre cele mai diverse asupra principalelor domeniile ale activității umane (dacă nu în toate): politică, economie, sănătate, educație, confesiune, comunicare șamd. Când sunt întrebați dacă există dezinformare, manipulare, informații false și dacă se confruntă cu asta, oamenii, în covârșitoare majoritate (sursă), câteodată până la 80% (sursă), recunosc că da, chiar dacă se dovedește că au reprezentări diferite, uneori chiar opuse cu privire la ce înseamnă asta. Unanimitate există și în ceea ce privește efectele și nocivitatea acestui proces pentru societate și pentru indivizi înșiși. Mult mai complicat este a defini fenomenul, a-i stabili cauzele și formele, a-i explica magnitudinea, a-i limita efectele, a atenua/elimina cauzele, a-i trata consecințele etc. Nu e nicio îndoială că dezinformarea cu orchestrație tehnologică din zilele noastre se revarsă într-un „vad" al interdisciplinarității, trezind instinctul reacției sau/și al răspunderii mai multor discipline, științe sau profesii (de la sociologie la psihologie, de la tehnologie aplicată la știință informatică, de la economie la managementul informației, de la științele comunicării la jurnalism etc.).

Această lucrare își propune să privească dezinformarea și efectele ei (într-un moment pandemic dat) dintr-o perspectivă mass-media, aflate în miezul unei „furtuni perfecte" informaționale, pe care n-a provocat-o intenționat, dar a contribuit (voluntar/involuntar) la declașarea ei, pe care nu o poate opri (de una singură), dar ar putea juca un rol important sau esențial în gestionarea/combaterea ei. Până la apariția, sub presiunea „exploziei tehnologice", a unui „nou ecosistem media", mass-media clasice (presa mainstream, ziarele, radioul și televiziunea) erau principalii vectori de comunicare, exercitându-și rolul asumat și unic de „gatekeeper"-i, de „păzitori ai porților", de selectori și decidenți ai informațiilor diseminate în spațiul public, pe baza cărora funcționa opinia publică. În măsura în care erau surse de

informare (și alimentare) a sferei publice, mass-media erau și posibile surse de dezinformare, deținând evident monopol asupra informației. În egală măsură, dacă această poziție privilegiată oferea beneficii indiscutabile (exclusivitate, audiență, resurse financiare, prestigiu, putere, respect etc.), atrăgea și asumarea și răspunderea unice pentru situații de disfuncționalitate. Și chiar dacă a devenit de la un moment dat o profesie normată, jurnalismul n-a girat niciodată o practică perfectă, iar când a „derapat" în dezinformare, a trebuit să-și asume răspunderea.

Dar, așa cum se constată, mass-media în noul peisaj, „îmbogățit" cu presa online, new media și social media, dominat mai ales de giganții Internetului și de rețele sociale, și-a pierdut întâietatea și ponderea în „balanța comunicațională" din noul sistem mediatic. E doar unul din actorii acestui ecosistem, buimăcit de amploarea noii dimensiuni comunicaționale globale, dat jos de pe „piedestal" (ca rang al puterii), afectat grav economic și financiar (ca model de afaceri) și aflat în relații reci, incerte, indiferente cu publicul (ca și credibilitate). Pierzând controlul asupra informației vehiculate în spațiul public, care s-a extins infinit în cel virtual, pierzând accesul principal la resurse și pierzând și ascendentul pe care îl avea asupra publicului, mass-media clasice a intrat într-un lung, dureros, incert, imprevizibil și profund proces de crize și de preschimbări dramatice.

Dar dacă nu mai este „jucătorul principal" pe piața informării și dezinformării, de pildă, atunci mai poate fi identificat ca „vinovatul principal"?

Aceasta este doar una dintre întrebările importante care gravitează în jurul jurnalismului profesionist de astăzi în contextul extinderii fenomenului dezinformării, în general, și al dezinformării pandemice, în special. Cum s-a raportat presa tradițională, în aceste condiții de criză, la fenomenul dezinformării generalizate? Cum a reacționat ea la avalanșa de informații diseminate de „concurența neloială" a rețelelor sociale? Dacă și cum a încercat să contracareze acest val imens de informații false, contrafăcute, interesate, partizane etc. la care trebuie să facă față în această „economie de piață a atenției"? Răspunsurile la aceste întrebări (și la multe altele) sunt esențiale în cheia exercitării rolului democratic al mass-media ca factor de echilibru în societatea deschisă, a supraviețuirii acestora ca exponent principal al libertății de exprimare, a combaterii dezinformării ca flagel al vremurilor noastre, a (re)câștigării credibilității pierdute a jurnalismului profesionist, redobândirii identității și profesionalismului greu încercat în situații de criză (de sistem, financiară, pandemică), a apărării, protejării, vindecării și igienizării spațiului public în fața pericolului, toxicității, pagubelor și efectelor reale ale dezinformării.

Pe acest „teatru" incert (real și virtual) al unui „război informațional" cert (sau „război al dezinformării"), regăsim, din nefericire, mass-media, ca reprezentante simbolice ale jurnalismului profesionist, în toate ipostazele posibile: de martor inocent sau interesat, de interpret și „judecător", de inamic declarat și combatant direct, dar și de actor al dezinformării și al celei COVID, în mod specific. Pornind de la premisa că, în actuala arhitectură politică și democratică, combaterea dezinformării este esențială pentru mass-media și, deopotrivă, că jurnalismul profesionist nu doar trebuie, ci și are abilitățile de a acționa ca element esențial în combaterea dezinformării, lucrarea de față testează această perspectivă sub presiunea momentului, urmând câteva repere de cercetare, precum formele noi ale dezinformării, temele specifice ale dezinformării în timp de pandemie cu interferență mediatică, sursele dezinformării prin mass-media, efectele pandemiei asupra instituțiilor media, încercând și o tipologizare a organizațiilor media după atitudinea și reacția pe care au avut-o în pandemia COVID în raport cu dezinformarea.

De la dezinformare strategică (disinformation), la informare rău-voitoare (malinfomation)

Tratatele și manualele de specialitate menționează că dezinformare a existat de când lumea, dar că termenul a început să fie invocat și conceptualizat de la mijlocul secolului trecut. Fie că era operabil ca practică în „Arta războiului" al lui Sun Tzu (545-470 î.Hr.) (Oprea, 2021), fie că era practicat de anticul împărat Octavian în disputa pentru Cleopatra cu

Marc Antoniu prin „sloganuri scurte, penetrante, scrise pe bani în stilul unor mesaje antice de pe Twitter" (Kaminska, 2017 apud. *Jurnalism, Fake&...*, 2018), dezinformarea însemna lucruri asemănătoare într-o bătălie simbolică și nu tocmai „curată". Termenul ca atare a apărut pentru prima dată în limba rusă (*dezinformația*) în instrumentarul comunist, după Al Doilea Război Mondial, „cu rolul de a desemna practicile exclusiv capitaliste care urmăreau aservirea maselor populare" (Volkoff, 2007). Sunt multe abordări și definiții ale dezinformării, dar a face inventarul acestora nu face obiectul acestei lucrări, încercând mai degrabă a reține pe cele care se potrivesc cel mai bine momentului și scopului. Potrivit unui teoretician clasic al dezinformării, aceasta ar fi „ansamblul procedeelor dialectice puse în joc în mod intenționat pentru a reuși „manipularea" perfidă a persoanelor, grupurilor sau a unei întregi societăți în scopul de a devia conduitele politice, de a le domina gândirea sau chiar a le subjuga" (Cathala, 1991 apud. Oprea, 2021). Mai mult, atingerea acestor deziderate ar presupune, potrivit aceluiași autor, disimularea surselor, a scopurilor reale și a intenției de a face rău printr-o reprezentare deformată sau printr-o interpretare tendențioasă a realității. În era digitală, dezinformarea capată direcții și valențe noi, considerându-se a avea un avantaj asupra informării, deoarece „vorbește inimii" și e pusă în legătură cu emoțiile: „Mai atractivă, mai revoltătoare sau mai uimitoare, ne gâdilă emoțiile. Acum, sub influența furiei, fricii, sau indignării, putem clica mai ușor" (Verniers, 2020 apud. Oprea, 2021). Într-o abordare sintetică, dar și funcțională, analizând fenomenul la nivelul Uniunii Europene, dezinformarea a fost definită de Grupul de Experți la Nivel Înalt Privind Știrile False și Dezinformarea Online, întrunit la solicitarea Comisiei Europene ca: „informații false, inexacte sau înșelătoare, concepute, prezentate și promovate pentru a provoca intenționat daune publice sau pentru profit" (Directorate General..., 2018). Raportul evocă și posibilitatea ca dezinformarea să amestece informațiile fabricate/complet false cu cele adevărate sau parțial autentice, dar să se refere și la comportamente digitale care privesc nu doar producerea, ci și circulația dezinformării. Pornind de la acest raport, la nivelul Comisiei Europene, în documentul numit „Conturarea viitorului digital al Europei" (2019), subliniind o dată în plus atenția acordată acestui fenomen, preia aproape identic definiția de mai sus, adăugând că „poate avea consecințe de amploare, poate provoca vătămări publice, poate reprezenta o amenințare pentru procesele politice și de elaborare a politicilor democratice și poate chiar pune în pericol protecția sănătății, securității și a mediului în care trăiesc cetățenii UE" (Comisia Europeană, 2019 apud Oprea 2021). Este de asemenea menționat că dezinformarea în cauză erodează încrederea în instituțiile democratice, precum și în mass-media digitală și tradițională și are efecte nocive asupra democrațiilor prin afectarea capacității cetățenilor de a lua decizii în cunoștință de cauză.

Odată cu explozia și diversificarea fenomenului fake news și cu declașarea pandemiei de coronavirus, a infodemiei (cu întreg pachetul de teme și forme de dezinformare aferent), s-a simțit nevoia unor noi delimitări conceptuale și definiții, fiind tot mai mult vorba despre o manifestare „în spectru", fapt ce a primit denumirea de „dezordine informațională" (information disorder, în accepțiunea echipei de cercetători ai First Draft – Wardle, 2019), tradusă în română și ca „disfuncție informațională", „tulburare informațională" sau „perturbare informațională". În acest mănunchi eterogen ce cuprinde „propagandă, minciuni, conspirații, zvonuri, farse, conținut hiperpartizan, falsuri sau mas-media manipulată" (Wardle and..., 2017) s-ar regăsi trei forme și noțiuni diferite: „dezinformarea intenționată" (*dis-informație*), „dezinformarea neintenționată" (*mis-informație*) și „informarea rău-voitoare" (*mal-informație*) (Ireton et al., 2020 apud. Oprea 2021). Dezinformarea intenționată, mai numită și „dezinformarea cu interes strategic" (Jurnalism..., 2021), se referă, potrivit autorilor menționați, la informații false, incorecte create intenționat pentru a produce daune unei persoane, grup, organizație, țară etc. Dezinformarea neintenționată sau „informarea greșită" (Jurnalism..., 2021) operează cu informații false, dar în necunoștință de cauză, fără intenții manipulatoare sau malițioase. Dezinformarea rău-voitoare face referire la informații reale, dar folosite pentru a provoca daune unei persoane, organizații, companii, țări etc. Toate aceste

concepte sunt bine reprezentate în figură (Jurnalism..., 2021)

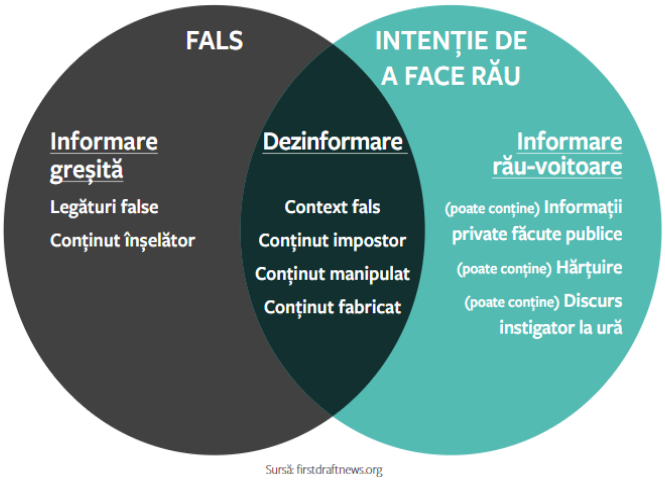


Figura 1: „Disfuncția informațională"

În afara acestor trei tipuri de conținut distinct, în practica jurnalistică (deficitară) mai pot apărea situații dezinformatoare, precum acestea (Jurnalism..., 2021: în *satiră și parodie* (când se face confuzie - nevoită/voită- între situația reală și cea satirică/parodică); *conexiunea falsă* (clickbaitul - necorespondența între titlu, ilustrație, descriere și conținut); *conținutul înșelător* (publicitatea nativă sau decuparea și încadrarea greșită a unor fotografii, citate, statistici pentru a induce în eroare); *contextul fals* (plasarea unor fapte, imagini etc. actuale în contexte vechi sau invers); *conținutul impostor* (utilizarea semnăturii sau siglei unor jurnaliști/instituții pentru conținut ce nu le aparține); *conținut manipulat* (atunci când conținutul autentic este utilizat pentru a induce în eroare); *conținut fabricat* (atunci când și știrile și instituțiile/site-urile de știri sunt complet inventate).

Ce a adus nou pandemia coronavirus

Pe acest fond deja creat al proliferării continue a fenomenului fake news, al dezinformării generale sau/și al „dezordinii informaționale", s-a declanșat pandemia de COVID-19, devenită automat câmpul cel mai fertil al apariției unor noi forme și noi teme dezinformatoare. Nu există niciun dubiu că pandemia a fost acompaniată de un val masiv de informații false și înșelătoare, care au început să genereze consecințe în societate, fapt ce apare în preocupările Uniunii Europene (ca organizație politică) și în documentele și formulările de lucru al Comisiei Europene: „Informațiile false sau înșelătoare legate de coronavirus pot aduce prejudicii coeziunii sociale, însă, mai presus de toate, reprezintă o amenințare la adresa sănătății publice". De la același nivel înalt (suprastatal), sporindu-i importanța, sunt identificate și nominalizate explicit forme noi ale dezinformării: conținut nociv, dar nu neapărat ilegal în accepțiunea legii curente; conținut care variază de la dezinformare intenționată până la informare greșită; conținut înșelător cu privire la sănătate, discurs de incitare la ură, acțiuni de influențare ale unor actori străini; conținut al cărui scop poate fi profitul economic, dar și motivația politică; între acești actori străini care au derulat acțiuni de dezinformare și influențare sunt identificați explicit Rusia și China (Comisia Europeană, 2021).

Ca tematică efectivă a dezinformării, pentru perioada de început a pandemiei, un studiu coordonat de Alina Bârgăoanu (Infomedia..., 2020),, unul dintre cei mai buni specialiști în dezinformare din România, identifică nouă teme și narațiuni dominante: pandemia văzută ca urmare a unui plan, al unei mascarade instrumentate; bagatelizarea infecției cu COVID-19 ca simplă viroză sau insinuând că virusul (dacă există) este unul fabricat; proliferarea unui „cult al botniței" (purtarea măștii devenită obligatorie) ca mijloc de umilire a populației; demonizarea lui Bill Gates ca figură a ocultei și a industriei Big Pharma; tema dictaturii sau o „Nouă Ordine Mondială", corupția elitelor și neîncrederea în autorități; pericolul tehnologiei, al „5G care ne îmbolnăvește de COVID-19", tratamente și remedii minune ale bolii. Aceste

concluzii au rezultat prin cercetarea a 82 de surse care au distribuit conținut fals/înșelător, dintre care 22 erau site-uri, 20 grupuri publice pe Facebook, 20 pagini de Facebook, iar 20 erau profiluri ale unor persoane cu mii de urmăritori pe Facebook.

De cele mai multe ori, aceste „povești", transmise, cum se vede, pe toate căile (social media, în special, site-uri și bloguri etc., dar și prin mass-media) au luat forma unor conspirații de mari dimensiuni, ceea ce a făcut, pe acest fond emoțional ridicat, cu mijloace de comunicare la îndemâna oricui, să se vorbească de conspirații mai mult decât oricând, creând nu doar subiecte de discuții și dispute aprinse, ci adevărate psihoze în masă. Ceea ce părea până de curând subiect al presei de scandal și „de mistere", devine brusc subiect geopolitic și educațional la nivelul Uniunii Europene. Pe site-ul oficial al Comisiei Europene, aceste subiecte (conspirațiile, definiții, tipuri, caracteristici, anvergură, moduri de distribuire și de contracarare etc.) sunt tratate pe larg și pe înțelesul tuturor. Iată șase caracteristici comune ale teoriilor conspirației, pentru uzul comun al cetățenilor UE: „1. Se referă la un pretins complot secret. 2. Menționează un grup de conspiratori. 3. Vorbesc despre „dovezi" care par să vină în sprijinul teoriei. 4. Sugerează în mod fals că nimic nu este întâmplător și că nu există coincidențe, că nimic nu este cum pare și că totul se leagă. 5. Împart lumea în două tabere: buni și răi. 6. Transformă anumite persoane și grupuri în țapi ispășitori." (Comisia Europeană, 2021). Așa cum rezultă din studiul menționat și din alte cercetări, aceste informații/povești/teme dezinformatoare fac obiectul unor campanii, cu accente și intensități diferite în perioade diferite. Preocupările și temerile oamenilor, alimentate de aceste valuri de informații incerte, se schimbă, urmând alte filoane nu mai puțin deziformatoare sau periculoase. Asta indică și un alt studiu realizat de LARICS (Laboratorul pentru Analiză Războiului Informațional și Comunicare Strategică) al Institutului de Studii Politice și Relații Internaționale „Ion IC Brătianu" al Academiei Române: „Surpriza iernii 2020-2021 este aceea că, în toată lumea, deși vaccinul mult așteptat abia apăruse, focusul campaniilor de dezinformare se mută de la contestarea virusului, a măsurilor luate de autorități și de la presupuse tratamente alternative care rezolvă noua gripă, la contestarea vaccinării anti-COVID" (LARICS, 2021). Multe dintre temele primei perioade (antevaccin) erau epuizate și uzate ca potential dezinformator, deveniseră ridicule, depășite sau ineficiente, astfel că apariția vaccinului și a vaccinării a mutat centrul de greutate asupra acestora. „Elementul central inclusiv al narațiunilor antivaccinare în această perioadă este tripleta **teama de efecte secundare/ ideea că vaccinul e obținut prea repede/ lipsa de încredere în eficacitatea lui**", mai arată raportul (LARICS, 2021). Aceste teme au rămas actuale și nu încetează să alimenteze pe toate căile dezinformarea organizată, interesată sau ocazională/spontană.

Ce a făcut mass-media

Care a fost comportamentul, atitudinea și reacția mass-media în raport cu dezinformarea, în general, și cu cea pandemică, în special, este dintre cele mai tulburătoare întrebări și preocupări ale momentului, atât din perspectivă sistemului mediatic, cât și din aceea a comunicării publice și a publicului. În esență, pe acest fond al escaladării dezinformării pandemice, media (tradiționale și digitale) trebuiau să fie sprijinul principal, reperul de bază și mijlocul esențial de igienizare a spațiului public intoxicat în mod continuu de informații false. În fapt, presa s-a aflat într-o poziție contradictorie, stranie și paradoxală: ea însăși victimă a crizelor și dezinformării, s-a comportat foarte diferențiat și eterogen ca sistem, de la a fi combatant al luptei împotriva informațiilor false/înșelătoare, devenind astfel și țintă a acestora, la a acționa în alibi și a cocheta cu fenomenul fake news (în sens lucrativ), până la a fi cale directă de producere, de transmitere și de distribuire a dezinformării (agent al dezinformării). Atitudinea presei se dovedește esențială în contextul pandemiei și al luptei împotriva dezinformării generate de aceasta, dacă luăm de bune rezultatele raportului mai sus-menționat cu privire la informarea cetățenilor. Astfel, răspunzând întrebării „De la începutul pandemiei, unde ați urmărit/aflat cele mai multe informații despre coronavirus, despre situația medicală din țară și din lume, despre măsurile luate de autorități" (LARICS, 2021), 83% dintre români au spus că la televiziunile de știri, 48,4 % la televiziuni în general, 20,7% din

ziare și presa online, urmând ca doar 17,7% să răspundă că de pe Facebook sau alte rețele, 16,6 % de pe site-uri de specialitate sau site-uri ale instituțiilor naționale și internaționale, 7% s-a informat de la rude, vecini, colegi și doar 4% studii sau rapoarte științifice. Așadar, mass-media din România a beneficiat de atenția publicului în pandemie, dar de câtă încredere se bucură în rândul publicului român și care este „eficiența" în stăvilirea sau combaterea dezinformării COVID-19? Plasarea țării noastre printre ultimele locuri în UE după procentul de vaccinare (sub 50%) ar oferi un răspuns negativ fără alte cercetări sau dovezi. În privința credibilității, Raportul Institutului Reuters (Reuters..., 2021), cea mai cuprinzătoare măsurătoare media globală, arată că doar 44% dintre repondenți au încredere în majoritatea știrilor în 2021, totuși, o creștere cu 6% față de raportul pe anul anterior. Ceea ce arată că, la nivel global, pandemia i-a mai desprins pe oameni de pe rețele sociale și platforme și i-a apropiat de sursele clasice de știri, de branduri de știri tradiționale sau online. În România, potrivit aceluiași raport, interesul pentru știri în pandemie a fost foarte ridicat, iar măsurătorile pentru 2021 au indicat cea mai mare schimbare din ultimii cinci ani în topul mărcilor online, respectiv, versiunea digitală a canalului de știri Digi24 a devenit cel mai folosit brand, devansând site-ul de știri al ProTV (principala televiziune românească), aflat de multă vreme în poziția de lider (în audiență și încredere). „Succesul Digi24 pare să se datoreze setei publicului de actualizări imediate cu privire la știrile despre COVID-19", se mai arată în secțiunea pentru România a raportului (Reuters..., 2021). Cu aceleași cote ridicate de încredere (peste 70%), în urma celor două, se află postul de radio Europa FM (peste 70% încredere), urmate de televiziunea și radioul publice, de ziarul Adevărul și site-ul hotnews.ro etc.. „Toți cei cinci – inclusiv postul de știri radio Europa FM – au încercat în general să mențină un ton moderat și o acoperire echilibrată a crizei, chiar și în momentele de breaking news", se mai arată în raport (Reuters..., 2021). Aceasta este însă doar fața medaliei, căci în cea mai mare parte acoperirea mediatică a pandemiei a fost de tip senzaționalist, speculativ, partizan, vehiculând cu interes sau „inocență" fake news, conținut îndoielnic/înșelător, dar care producea trafic și audiență. E cazul unor televiziuni de știri (Antena 3, România TV, Realitatea Plus, B1TV), care au fost atenționate sau sancționate de CNA (Consiliul Național al Audiovizualului) (Decizii CNA..., 2021, e și cazul unor site-uri noi, așa-zis alternative, care au fost blocate temporar de către Grupul de Comunicare Strategică (Decizii ANCOM..., 2020) referitor la „măsurile de înlăturare sau limitare a accesului la conținutul știrilor false cu privire la evoluția COVID-19 și la măsurile de protecție și prevenire".

Așa cum se observase deja, „mass-media tradiționale intră, voit sau nu, în iureșul dezinformării" (Bârgăoanu, 2018), și așa cum se putea anticipa, la fel ca toate tipurile de media, după cum se poate observa în deciziile de sancționare ale CNA și cum a fost sesizat de către toate site-urile de fact-checking românești: factual.ro, veridica.ro, misreport.ro sau alte site-uri cu analize ale fenomenului fake news, precum paginademedia.ro, pressone.ro, libertatea.ro, romania, emisiunea TVR1 „Breaking fake news" și altele. Și mai ales raportul Centrului pentru Jurnalism Independent, intitulat „Jurnalismul în 2021: o cursă cu obstacole și cu tot mai puțini câștigători" (Lupu, 2021), cel mai amplu și cuprinzător material analitic despre starea jurnalismului din România în stare de pandemie.

Chiar fără pandemie, dezinformarea era o mare provocare pentru jurnalism în noul ecosistem media și, în egală măsură, putea fi privită ca o oportunitate: „...știrile false sunt cel mai bun lucru care s-a întâmplat în ultimele decenii. Acestea oferă jurnalismului de masă de calitate posibilitatea de a arăta că are o valoare bazată pe expertiză, etică, implicare și experiență. Este o alarmă menită să ne facă mai transparenți, relevanți și să adauge valoare vieții oamenilor. Poate dezvolta un nou model de afaceri bazat pe verificarea informației publicate, pe demitizare și, în general, pe acțiuni ce oferă o alternativă mai bună la falsificarea evidentă..." (Beckett, 2017 apud. Jurnalism&..., 2021). În această situație, organizațiile media românești s-au manifestat diferit, având în fața un evantai de probleme, la care fiecare a găsit un răspuns propriu. Fără îndoială, multe au cedat, devenind surse de dezinformare, în general, din următoarele motive: scăderea standardelor jurnalistice sub presiune și în condiții de criză,

situația financiatră precară (lipsa publicității în condiții de scădere economică și restricții), dorința de succes și câștig a unora (cu orice preț), partizanatul politic și polarizarea societății (ținta fiind dezirabilitatea „tribului", nu interesul public), atitudinea oficialităților (lipsa de transparență, subvenții aleatorii), spectaculozitatea temelor pandemice (tentația conspirațiilor, a știrilor inventate etc.), majoritatea antivaccinistă a publicului român (dorința de a-i face pe plac), densitatea și viteza de circulație a fake news-urilor (ce îngreuna verificarea lor) și altele.

Cum a ieșit presa românească din această încercare? Nu prea bine, după cum arată impresiile/concluziile. „Cum traficul și audiența sunt aduse de scandal, click-bait, teorii ale conspirațiilor și declarații inflamatoare, presa a intrat într-un joc periculos, care uneori a fost împotriva informării corecte, dorită, cel puțin pe hârtie, de autorități. Am putut observa în unele cazuri o legătură între conținutul de calitate proastă, ba chiar conținutul de gen teoria conspirației, și modul de alocare a banilor de la Guvern. Pentru că acest tip de conținut are tracțiune, site-urile îl iau, îl publică și îl și promovează pe Facebook pentru a-și face cota [n.e: de audiență declarată Guvernului]", spune jurnalistul Toni Hrițac (Ziarul de Iași). Iar bilanțul nu arată nici el prea bine. „În ultimele 18 luni, România a pierdut multe și a câștigat puține.(...) Presa, în ansamblul ei, se află și ea pe lista perdanților. Obosită, în depresie, atacată de oameni politici, dar și de public, hărțuită prin procese de unii, acuzată de alții că e „trompeta" Guvernului, media din România încearcă să își adune puterile pentru a merge mai departe" (Lupu, 2021). Raportul invocat, de un realism moderat, surprinde media românească prinsă între nevoia de a informa și incertitudinea zilei de mâine. Pe acest fond, „anul 2020 a împărțit mass-media românească în două - cei care s-au chinuit și cei care s-au îmbogățit; cei care au informat și cei care au transformat o criză medicală într-un spectacol grotesc. La mijloc, au rămas interesul public și noi, publicul" (Lupu, 2021). Despre o oportunitate, folosită de unii, pierdută temporar sau defintiv de alții, vorbește un jurnalist cu mare notorietate și experiență: „Eu cred că, în perioada asta de un an și trei luni, și jurnaliștii au avut ocazia să arate că sunt utili. De vreo 10 ani avem informații cât nu putem cuprinde, problema e că nu știm care sunt adevărate și care sunt false. În pandemie, presa a avut ocazia să arate de ce sunt buni jurnaliștii, de ce au oamenii nevoie de jurnaliști. Presa și-a pierdut credibilitatea în ultimii ani. Însă acum a avut ocazia să recâștige publicul. Nu știu dacă am și reușit, dar am avut ocazia", consideră Adelin Petrișor, jurnalist TVR.

În cursul anului 2020, Guvernul României, în semn de sprijin, a pus la dispoziția mass-media 40 de milioane de euro, sub forma publicității plătite de sprijin a măsurilor antipandemice. Cu toate că au fost un suport binevenit pentru sistem, nici banii nu au fost suficienți, nici criteriile de distribuire foarte juste/transparente, astfel că efectul acestora asupra mass-media a fost pus sub semnul întrebării, fiind percepuți fie ca o cumpărare de bunăvoință (cu influență asupra libertății de exprimare), fie ca o risipă (banii ajungând și la instituții media dezinformatoare) (Lupu, 2021). Din aceste motive, unele instituții media au refuzat ajutorul financiar, spunând că mai mare sprijin ar fi fost transparența autorităților în a transmite informații solicitate, prompt, cu acuratețe, cu deschidere. „Cred că, până la urmă, ăsta este cel mai mare rău pe care l-a făcut Guvernul blocând accesul la informație oficială, informații care puteau să ajute foarte simplu la combaterea dezinformării", consideră Emilia Șercan (pressone.ro). Dar și mai afectat de pandemie a fost jurnalismul local, la care n-au ajuns nici măcar acei bani guvernamentali: „în România, pandemia a acționat precum hârtia de turnesol, arătând toate motivele pentru care jurnalismul local o duce rău: competiția cu mediul public, care oferă salarii incomparabil mai mari și viață liniștită; banii negri sau gri, competiția cu site-urile care produc pseudo-știri pe bandă rulantă; lipsa publicității comerciale și dependența de publicitatea din zona politică, ce vine deseori cu un preț editorial" (Lupu, 2021). Toate aceste slăbiciuni și vulnerabilitășsi ale societății și ale mass-media neputând fi ascunse, au ieșit mai mult în evidență și în pandemie. A rezultat un peisaj pestriț, în care găsim toate nuanțele, de la presa eroică (ce refuză banii statului și crește în credibilitate), la presa gri (semi-complice, semi-profesionistă, oportunistă), până la media false, care și-au făcut din dezinformare un scop și un mijloc, fără urmă de scrupul și responsabilitate. Cine va

ieşi învingător, vom vedea, dar e de reținut această morală a timpului: „dacă pandemia ne-a învățat ceva, chiar dacă nu suntem pregătiți încă să ne asumăm lecția, este că avem nevoie de jurnalism, avem nevoie de informații, avem nevoie de oameni care să pună întrebări în numele nostru și să tragă la răspundere autoritățile" (Lupu, 2021). E valabil, deopotrivă, pentru jurnaliști și pentru cetățeni.

BIBLIOGRAPHY

Bârgăoanu, A., *#Fake News. Noua cursă a înarmării*, Editura Evrika Publishing, București, 2018

Cathala, H-P., *Epoca dezinformării*, Editura Militară, București, 2017

Oprea, B., *Fake news și dezinformare online: recunoaște și verifică.* Manual pentru toți utilizatorii de internet, Editura Polirom, Iași, 2021

Verniers, P. (ed. coord.), *Les journalistes en classe face a la desinformation*, Bruxelles, 2020

Wardle, Cl., Derakhshan, H., *Information Disorder. Toward an Interdisciplinarity Framework for Research and Policy Making*, Council of Europe, Strasbourg, 2017

Wardle, Cl., *First Drafts's Essential Guide to Understanding Information Disorder*, First Draft, 2019

Site-uri

Beckett, Ch., London School of Economics Beckett, C. (2017). *'Fake news': The best thing that's happened to Journalism* at Polis. http://blogs.lse.ac.uk/polis/2017/03/11/fake-news-thebest-thing-thats-happened-to-journalism/ [accesat la data de 04 martie2018]

Breaking fake news, https://www.tvrplus.ro/emisiuni/breaking-fake-news-78-0 (Consultat în 30.11.2021)

Dezinformare&fake news, https://pressone.ro/categorie/dezinformarefake-news (consultat 29.11.2021)

Fake news în pandemie, https://www.paginademedia.ro/fake-news-in-pandemie/ (consultat 28.11.2021)

Infomedia COVID-19 în România. O analiză privind dezinformarea în spațiul digital, 2020, https://www.antifake.ro/wp-content/uploads/2020/10/Eurocomunicare_Raport-Infodemia-COVID-19-in-Romania_octombrie-2020.pdf (consultat 27.11.2021)

Jurnalism, Fakenews &dezinformare, Manual pentru educația de media și învățământul *jurnalistic*, Seria UNESCO pentru învățământul jurnalistic, publicat cu UB în 2021 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376919/PDF/376919rum.pdf.multi (consultat 29.11.2021)

LARICS, *Stop Coronavirus Disinformation, Raport privind acțiunile de dezinformare și a efectelor acestora în România*, 2021, https://larics.ro/wp-content/uploads/2021/09/Raport-de-cercetare-STOP-CORONAVIRUS-DISINFORMATION_ISPRI.pdf (consultat la 30 noiembrie 2021)

Lupu, Cr., *Jurnalismul în 2021: o cursă cu obstacole și cu tot mai puțini câștigători. Starea mass-media în România 2021*, https://cji.ro/wp-content/uploads/2021/06/Jurnalismul-in-2021.-O-cursa-cu-obstacole-si-cu-tot-mai-putini-castigatori-raport.pdf (consultat în 30.11.2021)

Reuters Institute Digital News Report, 2020, https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf (consultat 29.11.2021)

Reuters Institute Digital News Report,2021 https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/Digital_News_Report_2021_FINAL.pdf (consultat 29.11.2021)

Kaminska, I. (2017). *A lesson in fake news from the info-wars of ancient Rome*. Financial

Times. https://www.ft.com/content/aaf2bb08-dca2-11e6-86ac-f253db7791c6 [accesat la data de 28 martie 2018]

Simina, C., *Misreport, Ediție săptămânală despre dezinformare*, https://newsletter.misreport.ro/ (consultat în 28.11.2021)

Decizii de sancţionare Privind programele de radio sau TV, publicitatea şi societăţile de cablu care nu au respectat legislaţia audiovizuală, https://www.cna.ro/-Decizii-de-sanc-ionare-.html (consultat 30.11.2021)

Decizii ANCOM pentru implementarea prevederilor Decretului nr. 195 din 16 martie 2020 și Decretului nr. 240 din 14 aprilie 2020, https://www.ancom.ro/decizii-decret-stare-de-urgenta_6253 (consultat 30.11.2021)

Comisia Europeană, *Conturarea viitorului digital al Europei*, 2019

Comisia Europeană, *Cum recunoaștem teoriile conspiraționiste,* https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_ro?utm_campaign=Misreport&utm_medium=email&utm_source=Revue%20newsletter, (consultat în 29 noiembrie 2021)

Comisia Europeană, *Combaterea dezinformării legate de coronavirus, https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/tackling-coronavirus-disinformation_ro (*consultat la 29.11.2021)

Directorate-General for Communicatio Networks, Content and Techology, European Commission, 2018, *A multi-dimensional Approch to Disinformation. Report of the Independent High Level Group on Fake News and Disinformation*, Publications Office of the European Union, Luxemburg

CONTENT OF PERSONAL RESOURCES OF EDUCATIONAL ACTORS

Elena Puzur
Lecturer, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The pace of life of modern society, current socio-economic transformations, political situation, environmental status, and the increased impact of information to which we are involuntarily exposed affect the psychological health of human beings, their emotional well-being, influencing the power and mechanism of activity of personal resources. Thus, in the contemporary society, the discrepancy between the adaptive psychological resources of the individual and the exigencies reached at a maximum level from the environment (both natural and social) has increased and acquired new characteristics. In this context, the content of personal resources determines the development and successful adaptation of the personality to the new environmental conditions, which contributes to maintaining the homeostasis of the body and its optimal functioning.

Keywords: adaptation, conditions, personal resources, mental health, change.

Transformările socioeconomice continue în toate domeniile societății influențează procesul adaptării și-i conferă o actualitate deosebită cercetărilor dedicate adaptării persoanelor de diferită vârstă și din diverse domenii la procesul de schimbare. Astfel, procesul de adaptare este studiat la diferite niveluri: macrofuncțional, psihofiziologic, psihoindividual și psihosocial, implicând diverse categorii de subiecți și condiții noi de adaptare [5].

Prin urmare, adaptarea psihosocială a subiecților se realizează prin:

- rezervele funcționale ale organismului;
- particularitățile reactive individuale, care reprezintă variații interindividuale și de moment, întrucât există un punct "*normal,,* al fiecărui organism pentru un moment dat[1].

Deducem din aceste considerații faptul că, câte niveluri de interacțiune există, tot atâtea dificultăți de adaptare vor fi, marea majoritate depășind de departe nivelul unei simple reglări, a nevoilor necesare satisfacerii metabolismului fiziologic. Pe de altă parte, este evident că, cu cât mediul social devine mai complex, cu atât adaptarea psihosocială devine mai dificilă, solicitând noi resurse personale.

Potrivit opiniei autorului rus В.И. Медведев, „adaptarea reprezintă reacția sistemică bine orientată a organismului, ce asigură posibilitatea realizării tuturor felurilor de activitate socială în cazul influenței diverșilor factori, iar intensitatea şi extensivitatea acestora poate determina dereglarea balanței homeostazice".

Analizând mecanismul adaptării psihosociale la noile condiții constatăm următoarele: în situația când echilibrul dintre individ și mediul în care acesta există este perturbat, ireversibil apare un dezechilibru, care deranjează activitatea organismului la diferite niveluri. Dezechilibrul intens apărut între cerințele individului, ale mediului și posibilitățile lui de răspuns condiționează apariția tensiunii - a stresului, declanșându-se dificultăți de adaptare. Aici, susținem ideea autorului C. Enăchescu care menționează, că „Orice tulburare a stării de echilibru psihic duce la dezadaptarea persoanei, urmată de dezorganizarea comportamentului acesteia. Două elemente tulbură echilibrul psihic şi implicit, starea de sănătate mentală: frustrarea şi conflictul" [5].

Astfel, cele mai semnificative caracteristici psihologice ale unei persoane care asigură reglarea activității mentale, cât și a procesului de adaptare în sine și constituie potențialul său personal de adaptare, sunt:

- stabilitatea neuropsihică, al cărei nivel de dezvoltare asigură toleranță la stres;
- stima de sine a individului, care este determinantă în procesul de autoreglare și afectează gradul adecvat de percepție a condițiilor activității și a posibilităților sale;
- un sentiment de sprijin social, care determină un sentiment de auto-valoare;
- nivelul conflictului de personalitate;
- experiența socială de comunicare [4].

Orice activitate umană, inclusiv cele de menținere a sănătății personale/profesionale și de depășire a situațiilor de stres, este asigurată de rezervele funcționale ale organismului, de un set de resurse care permit individului să obțină rezultatul planificat. Astfel, resursele personale realizează o funcție motivațională, contribuind la perceperea resurselor active ca fiind accesibile și a cerințelor înaintate ca sarcini de fond, nu ca pe o amenințare a echilibrului. Acestea sunt incluse în procesele de prevenire și diminuare a situațiilor dificile de viață prin componentele motivaționale, cognitive, comportamentale și reflexive ale personalității.

Resursele umane joacă un rol central în succesul personalității, determinând o analiză profundă a acestora. Conform autorului M. Seligman, „Unele dintre lucrurile care se pot schimba sunt sub controlul dumneavoastră; altele nu sunt. Cea mai bună pregătire pentru schimbare este să aflați cât mai multe despre cele pe care le puteți schimba și despre felul în care puteți face schimbările…"[2].

Analizând importanța resurselor personale în activitatea umană, autorii de specialitate evidențiază următoarele **funcții** individuale pe care le realizează acestea, având la bază atitudinea față de confortul psihologic ca element reglator a diverselor procese:

- **funcția de evaluare** (datorită resurselor personale, o situație stresantă este evaluată nu ca una amenințătoare, periculoasă, ci una de constatare a situației reale, iar posibilitățile de a face față sunt suficiente pentru a preveni dezvoltarea stresului) (Folkman; Schwarzer);
- **funcția de control și management** al comportamentului uman. Astfel, calitatea și nivelul de control și management al comportamentului uman determină reacția la stres și caracteristicile de coping (resursele personale contribuie la utilizarea în situații stresante a diverselor strategii adaptative de coping) (Baumeister);
- **funcția de protecție împotriva stresului**, de menținere a confortului psihologic (Steyn; Turner ; Cole) [4].

De asemenea, în cadrul activității personale și profesionale resursele mai realizează și funcțiile instrumentale:

1. **de filtrare**, determinate de percepția și aprecierea vieții de către subiect a circumstanțelor vieții;
2. **de facilitare**, unde resursa personală acționează ca un catalizator sau facilitator al unui alt proces în urma confruntării cu o situație dificilă de viață.

În contextul resurselor personale, savantul rus Д. А. Леонтьев, introduce în cadrul dezvoltării teoriei sale conceptul de potențial personal - o caracteristică individuală de bază, ce formează nucleul personalității. Acest potențial personal, potrivit autorului Д. А. Леонтьев, reprezintă o caracteristică integrală a nivelului de maturitate personală a individului, iar principalul fenomen al maturității personale și a modalității de manifestare a potențialului personal este doar fenomenul de autodeterminare a personalității. Potențialul personal al fiecăruia reflectă indicele de depășire a situațiilor noi de către personalitate, depășirea eu-lui propriu, precum și măsura eforturilor sale de a lucra asupra sa și asupra situațiilor vieții sale [6].

Axându-ne pe concepțiile teoretice ale autorului Д.А. Леонтьев, privind potențialul personal, evidențiem trei funcții-scop ale resurselor personale, care corespund celor trei componente ale potențialului personal: *potențialul de conservare*, *potențialul de autodeterminare* și *potențialul de realizare*. În aceste condiții are loc realizarea autoreglării eficiente pentru diverse situații: presiune și amenințări, incertitudini și realizări [9].

Autorul M.Erickson constată că „Fiecare persoană are deja toate resursele necesare pentru dezvoltare și atingerea succesului". Astfel, cu cât mai multe resurse, cu atât mai multă realizare.

De menționat că resursele pe care persoana le poate activa și valorifica în situații noi pot fi interne (potențialul personal, capacități proprii, motivații) și externe (valori materiale, statusuri sociale (roluri) și conexiuni sociale (identificarea unei rețele de sprijin formate din membrii familiei nucleare și a familiei lărgite, prieteni, vecini, grupuri, instituții, servicii etc.).

În acest context, autoarea Е.Ю. Кожевникова clasifică resursele interne în personale, profesionale și corporale [4].

Deducem din aceste considerații faptul că, resursele personale sunt determinate de realizarea potențialului personal și înglobează capacitățile personalității care determină conținutul procesului și eficacitatea depășirii situațiilor dificile de viață. Acestea includ cunoștințe, motivația, atitudinea față de stres ca o oportunitate de a dobândi experiență personală, un montaj psihologic pozitiv față de viață, pozitivitate și raționalitate a gândirii, puterea conceptului de sine, stimă de sine, autoapreciere, calități emoționale și volitive personale.

Astfel, în contextul celor enunțate este important să conștientizăm faptul că cele mai puternice, sigure resurse interne nu le înlocuiesc pe cele externe, dar îi permit subiectului să existe/acționeze un timp fără ele, să le restabilească de la zero, să le acumuleze în orice situație și să ofere o adaptare eficientă, rezistând individual condițiilor mediului social. Această metaforă a activismului resurselor personalității este foarte explicită: resursele interne sunt dotate cu o cantitate mare de energie. Una din cele mai importante resurse interne este corpul uman (organism sănătos, regim alimentar corect, regim somn-veghe echilibrat, energie), care necesită o atenție specifică în realizarea nevoilor sale fundamentale. Credințele, opiniile asupra lumii, conținutul valoric - în situații critice devin acea resursă, datorită căreia o persoană nu numai că supraviețuiește, ci reușește să se adapteze la noile condiții și să se realizeze la nivel personal și profesional [6].

Generalizând cele relatate constatăm că toate resursele se află într-o interdependență:

- resursele se pot *„îmbogăți"* reciproc sau pot să *„epuizeze"* depozitul de resurse a personalității;
- pot realiza o conexiune de tip *compensator* - deficitul de resurse al unui grup este compensat prin creșterea resurselor altui grup;
- conexiune de tip *actualizator* - lipsa resurselor obiective sau personale este recunoscută și considerată de o persoană ca un indicator al nerealizării sale, ceea ce o determină să-și rezolve problemele personale și profesionale.

Activitatea psihologului în relație cu actanții educaționali este orientată spre susținerea mecanismului de manifestare a resurselor personale care determină următoarea condiție: o persoană nu poate exista și realiza activități doar pe baza resurselor sale interne pentru o perioadă lungă de timp, ea trebuie să găsească un mediu social adecvat și să relaționeze cu acesta, să-și asigure cu ajutorul lui realizarea tuturor nevoilor, condiționate ierarhic - de la cele mai slab dezvoltate la cele mai înalte, altfel, potențialul interior va fi epuizat și se va produce un dezechilibru atât la nivel personal, cât și profesional. În aceste situații este necesar un minim de resurse externe inițiale. Important: cu cât sunt mai multe resurse interne deja dobândite, cu atât este mai mare capacitatea unei persoane de a restabili resursele externe în caz de pierdere și este mai mare rezistența sa la mediu, este mai puternică subiectivitatea, voința, integrarea ego-ului, locul controlului, conștiința de sine și autoeficacitate, rezistența la stres, menținând în același timp integritatea individului.

Pentru a descoperi esența conținutului resurselor personale, trebuie să conștientizăm cât de dinamic este acest proces, cât de mult el se dezvoltă. De menționat că nu poți acumula/dobândi resurse o singură dată și să câștigi energie pentru totdeauna. Resursele necesită interacțiune constantă cu mediul, dezvoltare și actualizare continuă. Oferind resurse externe și neacumulând altele în schimb, o persoană își slăbește pozițiile externe, ceea ce

condiționează afectarea autonomiei, oricât de puternică ar fi fost aceasta. Astfel, dacă resursele personale interne și externe nu se dezvoltă, nu se optimizează, atunci ele au riscul să degradeze, influențând activismul sferei cognitive, emoționale și comportamentale [6].

În contextul clasificării resurselor personale subliniem că acestea mai pot fi **reale** și **de rezervă**. Resursele **reale**, actuale sunt determinate de mijloacele utilizate sistematic (posibilități obiective reale implicate în procesul de activitate) și abilitățile (posibilități subiective reale implicate, a căror prezență determină stăpânirea anumitor metode și mijloace de activitate) individului.

Totalitatea resurselor de personalitate neutilizate sau neactivate sunt definite ca **rezerve personale**, care sunt clasificate în *rezerve subiective* (abilități, aptitudini sau predispoziții nedezvoltate) și *rezerve obiective* (mijloace complementare).

Resursele **profesionale** reprezintă experiența necesară pentru a rezolva anumite probleme într-o situație profesională. Acestea pot include informații și resurse instrumentale, utilizarea metodelor sau modalităților de atingere a scopurilor dorite (măiestrie, aptitudini), tehnici interactive de schimbare/dezvoltare a sinelui și a mediului în care acesta există, capacitatea de structurare cognitivă și de înțelegere a situației reale.

Resursele **corporale** sunt determinate de nivelul de sănătate somatică, fizică, reproductivă și de rezervele funcționale ale organismului uman.

Important de menționat faptul că având aceleași resurse, fiecare persoană le poate practica diferit, în funcție de evaluarea subiectivă a resurselor sale ca mijloc pentru depășirea situației dificile și de a-și menține sănătatea personală. Aceste capacități interne și externe sunt percepute și utilizate de fiecare în parte ca modalitate de a obține rezultate pozitive în cadrul activităților pe care le realizează sau în care este implicat [4].

Psihologul E. Fromm a identificat trei categorii psihologice, desemnate ca resurse umane specifice în depășirea situațiilor dificile de viață:

- **speranța** – ceea ce asigură disponibilitatea de a face față viitorului, autodezvoltare și o viziune a perspectivelor sale;

- **credința rațională** - conștientizarea numeroaselor oportunități și a necesității de a găsi și de a folosi aceste oportunități în timp;

- **forța mentală** (curajul) - capacitatea de a rezista încercărilor, capacitatea de a spune „NU ”atunci când întreaga lume vrea să audă„ DA ”[1].

Multitudinea tipurilor de resurse existente asigură diverse roluri specifice în procesul de adaptare umană și în depășirea evenimentelor dificile din viață. În acest context, cele mai semnificative din ele sunt resursele personale și psihologice. Autorul Л. В. Куликов evidențiază cele mai importante resurse personale, printre care:

- motivația activă pentru depășirea atitudinii față de stres ca o oportunitate de a acumula experiență personală și oportunitatea de creștere personală;
- puterea conceptului de sine, a respectului de sine, autoaprecierii, simțului valorii personale, „autosuficiența”;
- atitudine activă față de viață;
- pozitivitatea și raționalitatea gândirii; calități emoțional - volitive; starea generală de sănătate [8].

Constatăm, că resursele personalității reprezintă toate suporturile de viață care stau la dispoziția unei persoane și îi permit să-și asigure următoarele nevoi fundamentale:

- supraviețuire;
- confort fizic;
- siguranță;
- implicare socială;
- respect din partea societății;
- autorealizare în diverse condiții [6].

Analizând conținutul relatat mai sus, menționăm că resursele personale optimizează potențialul de adaptare al personalității în situații noi. Astfel, psihologia pozitivă, dar și

psihologia dezvoltării abordează resursele drept factor în dezvoltarea și adaptarea cu succes a personalității la condițiile noi de mediu, ceea ce contribuie la menținerea echilibrului organismului. În acest context este important de remarcat faptul că resursele personale pot fi considerate stări și trăsături de personalitate. De menționat că pe baza anumitor trăsături de personalitate, se pot dezvolta mai rapid anumite resurse personale.

Analizând sănătatea ca echilibrul armonios al aspectelor fiziologice, mentale, sociale ale existenței umane, cercetătoarea Я. В. Малыхина indică asupra oportunității de a evidenția **resurse preventive personale** (aparținând unui individ într-un sens fenomenal, specific).

Resursa preventivă personală (individuală) este analizată ca un complex de abilități ale individului, implementarea cărora permit menținerea unui echilibru între mecanismele adaptative și compensatorii. Mecanismul de funcționare a acestui proces complex asigură optimizarea resurselor mentale, somatice și sociale ale unei persoane și, în conformitate cu orientarea personalității, îi creează condiții pentru descoperirea identității sale unicale și autorealizării ulterioare [4].

Există o corelație specifică între factorii **competența personală** (încrederea în sine, independența, hotărârea, controlul, deținerea de resurse pentru a face față situațiilor dificile și perseverența) și **acceptarea vieții** și **a sinelui** (adaptabilitate, echilibru, flexibilitate și o perspectivă echilibrată asupra vieții), aceștia fiind axați pe conținutul și calitatea resurselor personale.

Sănătatea mentală „ar trebui percepută ca un construct neomogen, cu o structură complexă, asigurată pe nivele" [8]. Astfel, nivelul sănătății personale este desemnat ca fiind cel mai înalt nivel de sănătate mentală, care este determinat de calitatea relațiilor semantice ale unei persoane. Nivelul sănătății individual-psihologice se manifestă prin capacitatea unei persoane de a elabora modalități adecvate de realizare a aspirațiilor semantice, iar nivelul sănătății psihofiziologice este determinat de caracteristicile organizării interne, cerebrale, neurofiziologice a acțiunilor activității mentale.

Conform opiniei cercetătorului Б. С. Братусь, fiecare dintre aceste niveluri are propriile sale criterii și mecanisme de evoluare. Așadar, interacțiunea activității sinergetice între niveluri asigură gradul și calitatea sănătății individuale [7].

Unul din modelele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale ale actanților educaționali poate să se realizeze în următoarele domenii: la nivelul fiziologic, cognitiv, comportamental și la nivelul sferei emoțional-volitive.

Factorii de dezechilibru profesional condiționează consumarea energiei fizice și mentale, iar resursele pentru depășirea acesteia și menținerea sănătății profesionale, dimpotrivă, contribuie la producerea acesteia. Astfel, resursele personale ale actanților educaționali sunt opuse factorilor care determină epuizarea profesională în toate domeniile prezentate mai jos:

- **La nivelul fiziologic**: sistemul nervos puternic, stabil, sănătatea fizică, sunt resurse constructive care cresc rezistența la stres a unei persoane [3].
- **La nivelul sferei emoțional-volitive** se evidențiază următorii factori de epuizare: emoții și sentimente negative, incapacitatea de a controla formele de manifestare a sentimentelor acceptabile din punct de vedere social, capacitatea slabă de autoreglare etc.

În acest context, resursele personale ale actanților educaționali pentru diminuarea situațiilor enunțate mai sus sunt determinate de depășirea emoțională - conștientizarea și acceptarea propriilor sentimente și emoții, nevoi și dorințe, posedarea formelor de exprimare echilibrată a emoțiilor și sentimentelor.

- **Sfera cognitivă**, fiind una determinantă în activitatea și relaționarea interpersonală ale actanților educaționali, este influențată de următorii factori stresanți: iraționalitate, negativism, rigiditate a gândirii,

incompetență psihologică, reflexie slab dezvoltată. Cele mai importante resurse personale pentru depășirea tensiunii create în sfera cognitivă sunt caracterizate de dominarea gândirii pozitive asupra cauzelor și modalităților de depășire a stresului, înțelegerea rațională a capacităților celuilalt, căutarea și evaluarea posibilelor resurse care pot fi mobilizate/dezvoltate pentru depășirea stresului.

- **Sfera comportamentală** ale actanților educaționali este influențată de următorii factori stresanți: pasivitate, rigiditate a comportamentului, strategii de coping neconstructive. În acest caz, resurselor personale pentru depășirea tensiunii comportamentale pot avea următorul conținut:

- restructurarea comportamentului, implicarea în activități;
- curajul de a crea contacte sociale, căutarea sprijinului social și disponibilitatea de a-l accepta, capacitatea de a rezolva situații dificile împreună cu ceilalți;
- utilizarea unor strategii constructive de coping;
- utilizarea tehnicilor de autoreglare;
- extroversie;
- activism, realizarea posibilităților potențiale;
- flexibilitate [4].

Este de evidențiat faptul că actanții educațional sunt implicați continuu în diverse activități cu un sistem de cerințe specifice, iar resursele lor personale le poate asigura realizarea cu succes a acestora sau le poate bloca acest proces, care, la rândul său, afectează starea și capacitățile lor. Amintim că mecanismul de interacțiune cu resursa se realizează după o schemă simplă de schimb: investiție - rezultat - investiție nouă. Astfel, procesul de cunoaștere/învățare continuă pe care-l realizează actanții educaționali, deși absolut necesar nu este însă suficient, adaptarea psihosocială presupunând în egala măsură acțiune și performanță, structurarea unor mecanisme care să asigure reglajul și echilibrul psihic, formarea și controlul rațional al deprinderilor, dezvoltarea aptitudinilor, formularea unor scopuri și aspirații de nivel superior, utilizarea experienței, stabilirea unor relații interpersonale de cooperare în vederea înlăturării, diminuării sau evitării influențelor nocive. Între multiplele situații care impun adaptarea actanților educaționali la condițiile noi si reacțiile organismului la ele se află personalitatea umana cu întreaga ei structură și funcționalitate, cu experiență proprie, cu posibilitățile, rezervele dar și cu limitele sale determinate biologic și social.

În scopul susținerii sănătății fizice și psihice a actanților educaționali se recomandă de dezvoltat și optimizat următoarele elemente structurale ale resurselor personale:

1. nivelul de inteligență;
2. conceptul de sine;
3. locul controlului intern;
4. competența socială;
5. empatia;
6. afilierea;
7. atitudinile față de viața, moarte, iubire și credință;
8. structura motivațional-valorică a personalității [4].

Caracteristicile integratoare de personalitate ale actanților educaționali sunt factori de ordin superior care mediază procesele reglatorii în activitățile realizate și-i ajută să depășească circumstanțele dificile din viață, reprezentând factorul determinant al satisfacției vieții. Aceste caracteristici sunt:

- **Identitatea profesională,** care reprezintă activitatea selectivă, dirijată de autoconștiință, subordonată sarcinilor de autodeterminare și dezvoltare profesională. Totodată, identitatea profesională operează cu imaginile activității profesionale în scopul implementării acestora, prin complexul de idei despre sine ca profesionist, acesta fiind o imagine holistică, un sistem de atitudini și montaje psihologice față de sine ca profesionist.

- **Orientarea profesională**, determinată de sistemul de motive dominante pentru alegerea și preferarea unei profesii și de sistemul de relații emoțional-valorice, stabilind structura ierarhică a motivelor dominante ale personalității corespunzătoare conținutului acestora și determinând persoana să le afirme în activitatea profesională.
- **Caracteristicile personalității expresiv-instrumentale** ale actanților educaționali (caracterul, aptitudinile) [9].

În această ordine de idei menționăm necesitatea creării unor condiții educaționale optime pentru dezvoltarea caracteristicilor de personalitate integratoare și consolidarea sistemului de resurse personale ale actanților educaționali, dezvoltarea sistemului de reglare internă a activității sale vitale, formarea unei atitudini reflexive semnificative față de sine ca personalitate și subiect al activității profesionale. Actanții educaționali se dezvoltă/ modelează continuu nu numai pe sine, ci și mediul educațional, îmbogățindu-l cu resursele sale personale, inclusiv cu produsele activității sale creative. Tocmai cursurile și programele de formare continuă ale actanților educaționali la nivel personal și profesional sunt cheia succesului întru autorealizarea acestora pe parcursul vieții.

În contextul asigurării eficiente a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale ale actanților educaționali, propunem următoarele acțiuni:

- deschidere către experiență nouă, reflexivitate dezvoltată, capacitatea de autocunoaștere și autodeterminare;
- asumare de responsabilități pentru viață și viitorul său, un loc al controlului intern;
- conștientizarea propriilor valori, idealuri și obiective de viață;
- antrenarea atitudinii pozitive, a autoaprecierii adecvate, prezența unui „decalaj" între „eu-real" și imaginea de referință a unui „eu-ideal";
- dezvoltarea motivelor interne de dezvoltare personală, dorința de a-și realiza potențialul în diverse activități.

Resursele personale care garantează dezvoltarea profesională ale actanților educaționali sunt:

- **comunicarea** - arta oratorică, capacitatea de a vorbi, de a scrie, de a prezenta, de a asculta;
- **politețea** - maniere, etichetă în activitate și afaceri;
- **flexibilitatea** - capacitatea de adaptare, dorința de a se schimba, de a învăța pe tot parcursul vieții, de a accepta lucruri noi;
- **integritatea** - onestitate, etică, moralitate înaltă, valori personale stabile, corectitudine;
- **sociabilitatea** – plăcut, simpatic, cu simțul umorului, prietenos, manierat, empatic, are stăpânire de sine, răbdător, comunicabil, inimos, abilități sociale;
- **atitudinea pozitivă** - optimism, entuziasm, încredere în sine;
- **profesionalismul** – etică profesională, cultură, echilibru;
- **responsabilitatea** - fiabilitate, ingeniozitate, autodisciplină, conștiinciozitate, bun simț;
- **munca în echipă** – cooperare echilibrată cu ceilalți, adept al echipei, eficient în cadrul activității în echipă;
- **etica muncii** - muncă asiduă, dorință de muncă, loialitate, inițiativă, dăruire, punctualitate [4].

În concluzie remarcăm următoarele: resursele personale reprezintă sistemul de abilități al personalității, care contribuie la eliminarea contradicțiilor sale cu mediul social, depășirea circumstanțelor de viață nefavorabile prin transformarea dimensiunii valorice-semantice a personalității, care îi determină direcția de activitate și-i creează condiții pentru autorealizare.

BIBLIOGRAPHY

1. Frankl V. Omul în căutarea sensului vieții. București: Vellant, 2018. 176 p.
2. Martin E.P. Seligman Ce putem și ce nu putem schimba. Ghid complet pentru succesul în dezvoltarea personală. București: Humanitas, 2013. 416 p
3. Pleșa R. Psihologie socială clinică și psihologie medicală. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2017. 87 p.
4. Puzur E. Modalități de asigurare a activității psihologice privind dezvoltarea resurselor personale**.** În materialele Conferinței Științifice Internaționale cu genericul „Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități" din 10 decembrie, 2021, IȘE, Chișinău.
5. Puzur E. Resursele personale în procesul de adaptare . În materialele Simpozionului Inrenațional „Școala de acasă, casa de la școală. Limite sănătoase între viața profesională și personală". EDUMI. 10 aprilie 2021, București, România. pp.41-46. ISBN 978-973-0-34365-6
6. Puzur E. Particularitățile resurselor personale. În materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier „Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice". IȘE, Chișinău, 2021. pp.286-289.
7. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 302 с.
8. Куликов Л. В. Психогигиена личности. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
9. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 679 с.

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului* ***Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane***. Cifrul: 20.80009.1606.10.

MYTH IN PLATO'S DIALOGUES – CULTURAL, RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL CONTEXT

Niadi-Corina Cernica
Lecturer, PhD, „Ştefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: Myth in work of Plato has a religious, cultural and philosophical context. Myths contain religious ideas ("Phaidon"), cultural ideas ("Banquet"), historical ideas ("Critias", "Charmides" – who contains a presentation of the god-king Zamolxe) and philosophical ideas ("Banquet", "Republic", "Timaios"). These contexts presents the myths of Plato as communications on several levels. Myths have a remarkable rol in dialogues of Plato.

Keywords: myth, context, culture, religion, philosophy

Miturile din opera lui Platon au fost analizate ca metodă pedagogică de prezentare concretă, narativă, a ideilor filosofice sau ca metodă retorică de ilustrare şi întărire a acestor idei.

Miturile lui Platon pot fi analizate şi literar, ca proze care fac parte din tipul reprezentat de dialog care, uneori, este o întreagă narațiune, cu personaje individualizate, situații, rememorări. Miturile pot fi înțelese într-un cadru religios (ca miturile despre suflete și lumea de dincolo din „Phaidon"), cultural (miturile din „Banchetul" și „Phaidros"), istoric (precum cele din „Critias" și „Charmides") sau, bineînțeles, în context filosofic.

Miturile, prin contextul specific, prezintă mai multe niveluri de lectură – filosofică, literară sau prin referințe culturale, istorice sau religioase.

În „Phaidon", un dialog care prezintă ultima discuție a lui Socrate cu discipolii săi (o discuție despre suflet și destinul de după moarte), ca și moartea lui Socrate, apar două mituri de amploare. Primul este o prezentare a destinului sufletelor după moarte, a plecării în lumea de dincolo, a ceea ce ne așteaptă după moarte în funcție de viața pe care am dus-o, și tipul de reîncarnare care urmează pentru fiecare. Contextul religios cuprinde idei pitagoriciene despre reîncarnare (gruparea pitagoriciană fiind și o comunitate religioasă). Singura trimitere la această credință în filosofia Greciei antice este cu privire la pitagoricieni. O altă trimitere, a lui Herodot, lasă să se înțeleagă că această idee este de origine egipteană. Mitul, ca atatr, nu are echivalent în cultura antică greacă, nu are legătură cu religia tradițională greacă, și prezintă o concepție morală inexistentă la Pitagora. Pentru Platon, fiecare se va reîncarna potrivit cu viciile sau greșelile sale.

Urmează unul dintre cele mai frumoase mituri ale lui Platon, care prezintă Pământul și regiunile sale și, de asemenea, locul în care se află lumea de dincolo. Pământul are trei regiuni suprapuse: a apei, a aerului și a eterului, regiunea cea mai pură, la care nu ajung decât munții cei mai înalți. În zona de eter, pământul este transparent și în multe culori, în zona noastră, de aer, pământul este așa cum îl știm, iar în mare, pământul este alterat și erodat de apă. În zona eterului, stelele și soarele se văd altfel, cum sunt cu adevărat, spre deosebire de felul în care se văd în lumea noastră sau din apă. Așa cum uneori peștii ridică capul deasupra apei, tot astfel, pe munții cei mai înalți, putem vedea lumea din eter, mai frumoasă decât a noastră. În pământ, la mare adâncime, curg veșnic râuri cu apă caldă sau rece, sau din nămol. Aceste râuri, cu nume din legendele despre Hades, sunt locul de chin al celor cu mari greșeli în timpul vieții. Iar cei cu o viață de o deosebită puritate ajung, după moarte, alături de zei, în eter. Mitul despre regiunile Pământului, fără un echivalent în mitologia greacă, cuprinde elemente precum eterul (zona în care, pentru Aristotel, se află Primul Motor și zeii) și râurile

subpământene, asemănătoare cu ideile antice despre Infern. Contextul religios grecesc și pitagorician arată că, alături de filosofie, mitul prezintă o credință veche despre Lumea de dincolo. Sufletul are un destin după moarte, în concordanță cu idei filosofice, mitice și etice.

Un mit asemănător apare în dialogul „Republica", Mitul lui Er, care prezintă o coborâre în lumea de dincolo a lui Er, printr-o moarte aparentă și reîntoarecerea la viață. Er poate astfel să prezinte lumea de dincolo, cu idei similare celor din „Phaidon".

Mitul lebedelor (care, fiind păsările lui Apolo, cântă mai frumos înainte de moarte, știind că se întorc la zeu) este folosit pentru a arăta capacitățile de înțelegere a lumii de dincolo pe care le are Socrate înaintea morții.

Ideile lui Platon diferă totuși mult de ale lui Pitagora: sufletele celor purificați nu se reîncarnează, fiind despărțite de tot ce este trupesc; se reîncarnează numai sufletele legate de simțuri, de materie. Reîncarnarea se face conform cu greșelile din timpul vieții. Dialogul este un dialog de tinerețe cu multe mituri de un fantastic evident; un amestec de idei pitagoriciene, de referiri la Hadesul reprezentat de poeți, cu idei filosofice și morale încă neconfigurate clar și cu o evidentă vervă imaginativă. Socrate precizează cu umor: „Firește, nu se cade ca un om cu bun-simț să se înverșuneze a susține că lucrurile stau întocmai cum le-am înfățișat eu."[1]

Miturile din dialogul despre iubire „Banchetul", care constă într-o succesiune de discursuri despre iubire, conține, de la idei medicale, la idei mitologice despre omul complet, de la începuturi, despărțit de zei în două ființe, până la un mit despre nașterea lui Eros, povestit de Socrate. Toate prezintă iubirea ca sete de completitudine sau perfecțiune, iar pe om – ca pe o ființă imperfectă care, prin iubire, caută să atingă perfecțiunea. Succesiunea de prezentări ale iubirii cuprinde și o prezentare a mitului androginului și o prezentare a lui Eros, fiul Lipsei, mereu căutând împlinirea.

Contextul cultural este atât mitologic (Eros fiind zeu), cât și științific, moral (Eros poate fi bun sau nu), cât și filosofic. Miturile din „Banchetul" fac parte din cel mai elaborat dialog al lui Platon, complex din punct de vedere filosofic și literar, cu un context cultural foarte larg. Dacă unele prezentări insistă asupra diferitelor feluri de iubire, rele sau bune, dacă altele insistă asupra puterii lui Eros, mai puternic, spune mitologia greacă, decât orice zeu, prezentarea iubirii de Aristofan și Diotima (evocată de Socrate) are un puternic sens filosofic: iubirea este tendința spre perfecțiune a ființelor incomplete sau imperfecte. Eros este și forța care ține laolaltă Universul, în timp ce Ura duce la nimicirea Universului.

În dialogul „Phaidros" apare unul dintre cele mai stranii mituri din opera lui Platon, mitul scrisului, prezentat ca mit egiptean: zeul egiptean Theut inventează scrisul și prezintă invenția sa regelui Thamas, ca leac al uitării și al neștiinței. Thamas îi răspunde că scrisul va distruge memoria, deoarece oamenii, în loc să rememoreze, vor căuta ajutor în scris. Înțelepciunea adusă de scris nu este adevărată, ci doar părelnică. Scrisul nu poate răspunde, ca un om viu, întrebărilor și nelămuririlor celui care citește.

Acest mit egiptean are legătură atât cu Egiptul, ca civilizație a scrisului, cât și cu imensul prestigiu cultural pe care îl avea Egiptul pentru greci. Egiptul avea prestigiul celei mai mari și mai vechi civilizații contemporane Greciei. Platon povestește cum, într-o convorbire cu Solon, un preot egiptean i-ar fi spus că grecii sunt ca niște copii, nu au nimic vechi și statornic în ei. Vechi și statornic era Egiptul, mai apropiat de veșnicie și de începuturi. Herodot însuși spune că grecii se considerau inferiori egiptenilor și el acordă cel mai mare interes Egiptului.

Un alt mit din „Phaidros" este mitul greierilor, mitul primei generații de oameni care, învățând cântecul de la muze, au cântat până s-au stins, fără să bage de seamă. Ei au fost transformați în greieri, care cântă tot timpul verii, până mor. Greierii dau de veste muzelor filosofiei, Caliope și Urania, cine se îndeletnicește cu filosofia și cine nu. Este un mit, sau mai degrabă o fantezie, legată însă de tipurile de entuziasm pe care le pot trăi oamenii: entuziasmul profetic vine de la Apolo, entuziasmul inițiatului întru misterii de la Dionysos,

[1] Platon, Opere, vol. II, Ed. Humanitas, București, 2002, p.240

inspirația poetului de la Muze, iar nebunia îndrăgostirii de la Eros. Acestea sunt cele patru tipuri de nebunie divină, de entuziasm venit de la zei. Socrate, ironic și rațional, pare uneori inspirat, faptele și reacțiile sale le depășesc pe cele obișnuite, deciziile sale sunt de o tărie supraomenească. Să fie sub inspirația Muzelor, să fie oare el însuși sub porunca muzelor Caliope și Urania? Miturile din dialogul „Phaidon" să fie oare legate de puterea de profeție dată de Apolo lui Socrate, după cum este dată și lebedelor înaintea morții?

Un context cultural propriu grecilor antici prezintă ca trăire nu numai emoția sufletească, ci și un tip de entuziasm, cel divin, care este mai presus de rațiune și sentimente, mai prețuit și legat direct de zei.

Miturile cu un bogat conținut istoric sunt mitul Atlantidei, din dialogul „Critias", și mitul istoric al regelui-zeu get Zamolxe, din dialogul „Charmides".

Mitul Atlantidei este cel mai cunoscut mit al lui Platon, care a avut un destin grandios, fiind reluat și repetat mii de ani după moartea lui Platon. Acest mit apare numai în opera lui Platon, și nu este atestat în nicio altă scriere antică sau mitologie antică. Legenda atlanților care au încercat să cucerească Europa, cu mult înaintea existenței statelor grecești, și care au fost înfrânți numai de strămoșii grecilor, trăiește încă. Încă mai există oameni care încearcă să găsească vestigiile continentului sau insulei Atlantida, de dincolo de coloanele lui Hercule.

Insula Atlantida era cea mai bogată insulă care a existat, spune Platon, și alta mai bogată probabil nu va exista. Era locuită de atlanți și era închinată zeului Poseidon. Atlantida era străbătută de canale circulare. Avea izvoare cu apă rece și caldă și metalul specific insulei, care nu se găsea nicăieri în altă parte, era oricalcul, un metal roșietic. Platon nu cunoaşte acest metal decât din auzite. Cu oricalc erau acoperite zidurile Atlantidei, din oricalc erau tablele pe care erau scrise legile insulei, iar casele aveau culorile alb, roșu și negru. Înn Atlantida existau și elefanți.

Platon povestește și un ritual al atlanților, legat de jurăminte. Atlanții care erau un popor bogat, au devenit, cu timpul, tot mai cruzi și imorali. Potrivit lui Platon, pentru cei care nu cunoșteau adevărata fericire, păreau a duce un trai binecuvântat, în goana lor după putere.

Zeii s-au mâniat pe atlanți și, după câteva zile de cutremure, insula Atlantida s-a scufundat pentru totdeauna în mare. Se spune că în apa în care s-a scufundat, corăbiile merg cu greu, apa fiind încă cu mâl.

Atlanții au încercat să cucerească Europa, dar au fost înfrânți de strămoșii grecilor, un minunat prilej de evocare a acestor strămoși. Mitul, considerat etic, pentru că prezintă pedeapsa meritată de atlanți, este și un mit istoric, prilej de prezentare a strămoșilor atenienilor.

În dialogul „Charmides" apare mitul sau evocarea istorică a lui Zamolxe, rege-zeu al geților. Doctrina acestuia, de tip medical și religios, este că nu se poate însănătoși un membru al trupului, dacă nu se însănătoșește tot trupul. Iar trupul nu poate fi sănătos, dacă sufletul nu este sănătos. Sufletul se tămăduiește cu rugăciuni și incantații. Doctrina lui Zamolxe este auzită chiar de la un get. Aceasta era imaginea învățăturii lui Zamolxe pentru elita cultivată ateniană, chiar dacă este prezentată în contextul unei discuții prietenești. Platon mai are trimiteri istorice în dialogurile sale, nu de o mare importanță.

Toate aceste mituri nu ilustrează și nu întăresc idei filosofice ale lui Platon. Ele au un sens într-un context filosofic, religios și cultural, acestea fiind nivele de lectură ale acestor mituri. Concluzia ar putea fi: unele adevăruri nu sunt transmise de Platon prin raționamente. Platon transmite unele adevăruri prin mituri, aceasta fiind singura lor formă de expunere. Unele adevăruri sunt prezentate rațional, altele prin mituri. Mitul este o formă de rostire privilegiată a unor adevăruri vechi, mai vechi, poate, decât filosofia lui Platon.

BIBLIOGRAPHY

Platon, Opere, Vol. I, Ed. Humanitas, București, 2001
Platon, Opere, Vol. II, Ed. Humanitas, București, 2002
Platon, Opere, Vol. IV, Ed. Humanitas, București, 2004

APPROACHING THE CURRICULUM FROM AN INTEGRATED PERSPECTIVE

Cristina Straistari-Lungu
Lecturer, PhD, Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences

Abstract: Approaching the curriculum on principles and from an integrated perspective is a very important aspect, because it creates opportunities for the student to explore, globally, several areas of knowledge, subordinated to particular aspects of the surrounding reality, ensuring the acquisition of fundamental concepts and laws of knowledge of reality. The contribution of each discipline must not be constituted in what is specific to the disciplines, but through what they have in common, transferable elements, elements that ensure the general character. In this way, through education, in which the curriculum overcomes the barriers of a single discipline, the specific competencies will be formed, but also transferable, necessary for the personal development of the student.

Keywords: curriculum, the integrated perspective, the disciplines, the specific competencies, the education.

Sistemul nostru de învăţământ nu este încă, în totalitate pregătit să răspundă nici noilor exigenţe impuse de lumea în care trăim şi nici schimbărilor de esenţă pe care le aduce noul secol pe întregul mapamond[1].

Reforma curriculară națională din ultimii ani a fost dictată de modificarea standardelor în educație, ce stabilește performanțe la nivel european, exprimate prin opt competențe transdisciplinare, ca fiind „un ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa personală, pentru cetățenie activă, pentru incluziune socială şi angajare în câmpul muncii”[2]. În formarea şi dezvoltarea acestora, în educație sunt dezbătute diverse modalități de integrare disciplinară. Integrarea curriculară presupune relaționarea cunoştințelor dobândite pentru o înțelegere corectă profundă a fenomenelor, conceptelor şi proceselor întâlnite, coordonarea, îmbinarea, reunirea noțiunilor separate în discipline, într-un tot întreg, aşa cum se întâlnesc în natură, în viață.

Abordarea curriculumului pe principii şi din perspectiva integrată este un aspect foarte important, deoarece creează posibilități elevului să exploreze, în mod global, mai multe domenii de cunoaștere, subordonate unor aspecte particulare ale realității înconjurătoare, asigurându-i achiziția unor concepte și legități fundamentale de cunoaștere a realității.

Abordarea integrată a conținuturilor permite:

- Considerarea necesităților copiilor în vederea asigurării pregătirii pentru viață și a integrării în societate;
- Abordarea unor subiecte de interes pentru aceştia în cadrul unor teme-proiecte sugerate de curriculum;
- Implicarea activă a elevului ca organizator al propriei învățări/cunoaşteri;
- Relaționarea cu experiențele și evenimentele curente și semnificative din viața elevului.

[1] POP, V. Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară. Disponibil: http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_1_strategii%20trans_final.pdf

[2] Codul educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014 Disponibil: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494.

„În funcție *de ce integrăm* (cunoştințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini) şi *cât de mult integrăm* (inserție, armonizare, corelare, intersectare, fuziune)”[3], literatura de specialitate indică patru nivele de integrare a disciplinelor: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea.

1. **Monodisciplinaritatea** – discipline separate, independente, considerate izolate. Accentuează importanţa fiecărei discipline, văzută, fiecare dintre ele, ca un întreg. Nu există elemente de integrare decât la nivel intradisciplinar. Exemplu: armonizarea unor fragmente din cadrul aceleiaşi discipline cu scopul asigurării înţelegerii unor fenomene complexe.
2. **Pluridisciplinaritatea** / **multidisciplinaritatea** – formă superioară a interdisciplinarităţii, constă în suprapunerea unor elemente ale diverselor discipline, care colaborează. O temă aparţinând unui anumit domeniu este analizată din perspectiva mai multor discipline, care însă îşi păstrează structura şi independenţa conceptuală.
3. **Interdisciplinaritatea** – cooperare între discipline înrudite, este o formă mai puţin dezvoltată a comunicării, integrării unor discipline, care presupune intersectarea unor arii curriculare. Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea de competenţe transversale, cu o durabilitate mai mare în timp.
4. **Trandisciplinaritatea** – întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoaşterii, prin ceea ce se numeşte fuziune – faza cea mai radicală a integrării.

Tradiţional, în sistemul naţional de învăţământ, predomină abordarea monodisciplinară, cu unele influenţe pluridisciplinare şi chiar transdisciplinare în cazul unor discipline la decizia şcolii. Organizarea informaţiei este unilaterală, corectă, riguroasă, dar nu pune accent pe elementele transferabile. De aceea, Basarab Nicolescu, în lucrările sale, susţine că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea sunt săgeţi ale aceluiaşi arc, şi anume arcul cunoaşterii”[4], care „urmăreşte punerea în funcţiune a unei inteligenţe lărgite, care reflectă triada: inteligenţa analitică, inteligenţa emotivă, inteligenţa corpului”[5].

Învăţământul trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenţi bine informaţi, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale şi psihologice ale vieţii, cu un sistem axiologic ferm conturat.

În fapt, scopul ultim al educaţiei este pregătirea pentru viaţă a elevului. În acest sens, este vitală conceperea şcolii ca o instituţie socială cu funcţii multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea şi prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetăţeni responsabili ai societăţii civile.

În aceste condiţii, ce ar trebui să ştii şi cum să faci astfel încât să fii un bun dascăl? Cum să predai astfel încât să ajungi la mintea şi la sufletul copilului?

Răspunsul este pe cât de simplu, pe atât de complex: comutând accentul de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă, atât de deficitară până nu demult şi focalizându-ne pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind pregătirea lui secvenţială şi integrată pe discipline şcolare, armonizând cunoştinţele şi latura cognitivă a persoanei cu cea afectivă, atitudinală şi comportamentală. În felul acesta vom reuşi să tratăm elevul ca pe o persoană reală, implicată activ în propriul său proces de formare şi dezvoltare.

Obiectivul fundamental al oricărui sistem educaţional este formarea la elevi a culturii generale. Organizarea unilaterală a informaţiei într-un sistem rigid este însă total nepotrivită cu această intenţie. Aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este

[3] D'HAINAUT, L. Programe de învăţământ şi educaţie permanentă. Buc.: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

[4] Codul educaţiei al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014 Disponibil: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494

[5] BASARAB, N. *Noi, particula şi lumea*. Iaşi: Polirom, 2002.

specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educaţia, în care curriculumul depăşeşte barierele unei singure discipline, se vor forma competenţele specifice, dar şi transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competenţa de a învăţa să înveţe, competenţe sociale, metodologice). Pe baza unei astfel de educaţii deschise şi flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competenţe generale durabile în timp.

Faza cea mai complexă şi radicală a integrării curriculare este *transdisciplinaritatea,* ce are în centru experienţele, nevoile, interesele şi particularităţile de învăţare ale elevilor, centrul fiind individul, persoana care învaţă.

Abordarea integrată, specifică transdisciplinarităţii, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieţii cotidiene, prezentate aşa cum afectează şi influenţează ele viaţa noastră. Nivelul transdisciplinar presupune abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe probleme ale vieţii reale, cu focalizare pe identificare de soluţii, rezolvare de probleme din viaţa autentică, în scopul dezvoltării competenţelor transversale. Astfel, abordarea transdisciplinară:

- oferă elevilor cadrul formal adecvat pentru organizarea cunoştinţelor;
- este adecvată pentru toate nivelurile de abilitate intelectuală ori stil de învăţare;
- este în totalitate participativă, centrată pe elev, bazată pe experienţe anterioare;
- necesită utilizarea oricărui stil activ de predare;
- prezintă un înalt grad de complexitate, atât în ce priveşte conţinutul, cât şi metodologia de abordare;
- este mult mai ieftină decât predarea-învăţarea bazată pe manuale şcolare;
- este permanent rafinată, actualizată, ca urmare a feed-back-ului utilizatorului de educaţie.

Profesorii care predau transdisciplinar necesită o pregătire psihopedagogică excelentă, un nivel ridicat de inteligenţă şi spontaneitate, disponibilitatea de a concepe programe care să includă teme cu caracter transdisciplinar. Abordarea transdisciplinară porneşte de la ideea că nici o disciplină de învăţământ nu reprezintă un domeniu închis, prin urmare este necesară exploatarea şi punerea în evidenţă a legăturilor dintre variatele discipline.

O cunoaştere reală şi complexă, însoţită de formarea unei viziuni integratoare despre viaţă şi lume este posibilă numai dacă elevii pot să coreleze transdisciplinar informaţiile obţinute atât din lecţiile predate, cât şi din activităţile de educaţie nonformală şi informală la care participă aceştia.

Un profesor bun este capabil să-i facă pe elevi să conştientizeze aceste conexiuni şi să înţeleagă semnificaţia, utilizând stiluri de predare adecvate.

Abordările transdisciplinare se pretează la toate nivelurile şi la toate tipurile de clase având nevoie de oameni cu o gândire complexă care să facă corelaţii între noţiunile teoretice şi realitatea de zi cu zi .

Dacă prin abordarea „monodisciplinară" a învăţării se formează în mod deosebit competenţe specifice nivelului cognitiv, prin abordarea transdisciplinară se formează competenţe integratoare şi durabile prin însăşi transferabilitatea lor[6].

Ele sunt clasificate astfel:

- competenţe generale-metodologice: observarea, experimentarea, reprezentarea grafică, interpretarea datelor sau a unui text;
- competenţe metacognitive - estimare a gradului de dificultate a sarcinii de lucru, planificarea strategică, evaluarea rezultatelor, monitorizarea comportamentală, tehnici personale de învăţare;
- atitudine pozitivă, motivantă - realism, interes pentru învăţare, toleranţă pentru informaţii contradictorii, atitudine pozitivă faţă de performanţele personale;

[6] TĂTAR, A. Abordarea inter- şi transdisciplinară în aria curriculară matematică şi ştiinţe. Disponibil: https://alss.utgjiu.ro

- abilităţi pragmatice - iniţiativa personală, capacitate de concentrare, orientarea acţiunilor spre rezolvarea sarcinii, deprinderi de muncă.

În urma învăţării transdisciplinare, elevul va şti:
- să interpreteze, să analizeze, să formuleze, să exprime opinii personale;
- să utilizeze informaţia în scopul rezolvării unei probleme date;
- să identifice şi soluţioneze probleme.

Conţinuturile organizate transdisciplinar se vor axa în procesul educaţional nu pe disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective şi psihomotorii ale elevului. Organizarea conţinuturilor în manieră transdisciplinară se bazează în procesul de predare – învăţare - evaluare pe conduitele mentale ale elevului din perspectiva unei integrări efective, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educaţional (proiectare, desfăşurare, evaluare). Metodele active de predare în abordarea transdisciplinară transformă elevul din obiect în subiect al învăţării, îl fac pe elev coparticipant la propria sa educaţie şi asigură elevului posibilitatea de a se manifesta ca individ, dar şi ca membru în echipă[7].

Drept exemplu, disciplina şcolară *Limba străină* fiind o disciplină universală, multe subiecte nu pot fi închise în graniţele monodisciplinarităţii şi, pentru a găsi soluţiile, ele trebuie abordate numai din perspectivă transdisciplinară. Conţinuturile de cultură, recomandate de Curriculumul la Limba străină, prin dimensiunile lor pot şi trebuie să fie învăţate transdisciplinar. În acest context, se realizează fuziuni între disciplinile şcolare la nivel de cunoştinţe, valori, atitudini, teme, probleme, competenţe.

În continuare propun câteva modalităţi posibile de integrare a limbilor străine cu alte discipline:

Limba străină – Istoria. Utilizarea textelor de referinţă străine utilizate ca documente sursă şi studiate dintr-un unghi istoric şi lingvistic; citirea textelor literare considerate ca documente istorice sau mai general studiul istoriei în literatura străină.

Două limbi străine. Citirea, analiza textelor în ambele limbi; Compararea a doi autori ai aceleiaşi perioade. De exemplu: Effi Briest de Theodor Fontane şi Madame Bovary de Flaubert şi să analizeze astfel romanul realist. Ar fi posibil de restricţionat analizând, de exemplu, doar unele personaje.

Limba străină – arte plastice. Studierea operelor în original ale autorilor străini; comentarea operelor de artă.

Abordarea transdisciplinară a conţinuturilor de cultură în cadrul lecţiilor de *Limba străină* e posibil de realizat, dacă conţinuturile alese vor fi captivante şi interesante pentru elevi şi vor interacţiona cu viaţa reală, dacă activitatea didactică va fi organizată în jurul unei întrebări sau probleme care îi va preocupa pe elevi, dacă situaţiile de învăţare vor oferi elevilor condiţii pentru dezvoltarea deprinderilor de viaţă şi formarea competenţelor curriculare, care treptat se transformă în modele de comportament în alte contexte din viaţa reală. Subiectul sau problema pusă în discuţie trebuie să fie complexă şi relevantă pentru elevi, pentru a oferi multiple perspective de abordare şi fuziune de soluţii.

Orice activitate didactică organizată în cadrul lecţiilor de limba străină, din perspectivă transdisciplinară, are misiunea de a forma şi a dezvolta „competenţe culturale, interculturale (de a recepta şi de a crea valori): competenţe de a se orienta în valorile culturii naţionale şi ale culturilor altor etnii în scopul aplicării lor creative şi autorealizării personale; competenţe de toleranţă în receptarea valorilor interculturale", care prin natura lor sunt transdisciplinare.

Competenţele lingvistice, sociolingvistice, pragmatice şi (inter/pluri)culturale vor fi valorificate prin intermediul unor abordări tematice interacţionale care vor contribui la formarea personalităţii elevilor cu spirit de iniţiativă, capabili de autodezvoltare şi care vor demonstra independenţă de opinie şi acţiune, responsabilitate, deschidere pentru dialogul intercultural în

[7] PETRESCU, P., s.a. Transdisciplinaritatea - o nouă abordare a situaţiilor de învăţare. Bucureşti: EDP, 2007.

contextul valorilor naționale și internaționale.

Tabelul competenţelor specifice la disciplina Limba străină

Competenţa specifică	Învăţământ primar	Învăţământ gimnazial	Învăţământ liceal
Competenţa lingvistică	Discriminare a elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple, scurte şi corecte, manifestând curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem.	Aplicarea normelor lingvistice în formularea de mesaje simple şi corecte, valorificând limba ca sistem.	Utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate şi autocontrol.
Competenţa sociolingvistică	Utilizarea elementelor lingvistice, demonstrând creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social.	Utilizarea structurilor lingvistice, demonstrând funcționalitatea limbii în cadrul unui contact social.	Actualizare a resurselor lingvistice în diverse situaţii de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii.
Competenţa pragmatică	Adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale/familiare, dovedind corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului.	Utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare şi previzibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare.	Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene şi imprevizibile, demonstrând precizie şi fluenţă discursive.
Competenţa (pluri/inter) culturală	Aprecierea elementelor specifice culturii limbilor străine studiate, exprimând interes şi respect pentru valorile altei culturi.	Aproprierea elementelor specifice culturii limbilor ţintă, manifestând deschidere şi motivație pentru dialog intercultural.	Integrarea trăsăturilor specifice culturii limbilor ţintă în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale.

Noile formulări ale celor patru competențe: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competenţa (pluri/inter) culturală au ca scop centrarea procesului de predare pe aspectul comunicativ şi abordarea interacţională a limbii în vederea extinderii competenţelor de comunicare în limba străină, în orientarea spre o alegere academică și profesională și cultivarea atitudinilor respective la formarea personalităţii adolescentului. Competențele revizuite reflectă deplasarea accentului de pe procesul de predare pe procesul de

învăţare, reliefează predominanţa rezultatelor în faţa ofertelor, reiterează importanţa învățământului formativ-dezvoltativ în faţa celui informativ-reproductiv. Conţinuturile lingvistice au fost descongestionate şi transformate în realităţi funcţionabile, care promovează autonomia, creativitatea, ingeniozitatea și interesele elevilor și sunt corelate cu particularităţile de dezvoltare intelectuală, psihologică şi de vârstă ale elevilor[8].

Deci, în activitatea de proiectare a conţinuturilor curriculare, cadrul didactic poate să-şi elaboreze prealabil diverse modele de învăţare transdisciplinară, cum ar fi investigaţii individuale sau în grupe mici, expoziţii, proiecte individuale sau în grupe mici, experienţe exploratorii etc., prin intermediul cărora se pot forma şi dezvolta competenţe transdisciplinare la elevi. Utilizarea strategiilor transdisciplinare stimulează motivaţia elevilor în realizarea sarcinilor de învăţare, deoarece oferă acestora posibilitatea de a corela informaţiile din diferite domenii. Metodele activ- participative plasează elevul în centrul activităţiilor de învăţare, iar modalităţile de organizare a colectivului de elevi pe echipe şi individual stimulează relaţionarea, intercunoaşterea şi autocunoaşterea. Predarea integrată oferă posibilitatea grupării informaţiilor într-un sistem ce asigură durabilitatea celor asimilate, precum şi aplicabilitatea noilor achiziţii.

Prin aceste experienţe de învăţare participăm la realizarea idealului educaţional, ce ,,constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţa de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate”[9].

[8] Limba străină. Ghid de implementare a curriculumului. Ministerul educaţiei, culturii şi cercetării al Republicii Moldova. Chişinău, 2019. Disponibil: http://guogagauzii.md/images/ghid_straina_liceu_bun.pdf

[9] Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European şi a Consiliului Europei din 18 decembrie 2006 privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii. Disponibil: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090

NATIONAL EXPERIENCES AND STRATEGIES IN THE FIELD OF NON-FORMAL EDUCATION

Andrieș Vasile
Senior Scientific Researcher, PhD, Institute of Political Sciences, Republic of Moldova

Abstract: In English language educational practice, there are at least five concepts in the field of ENF, which differ in both meaning and applicability; in French - three; in Russian literature - the same three notions. In the Romanian literature, specialists also operate with a wide range of notions, which are often opposed: extracurricular, co-curricular, extra didactic activities, complementary education, etc. To introduce a note of clarity, we aim to analyze the NFE models, practiced in a number of national education systems: UK, USA, Australia, Singapore, Sweden, Spain and France. In this regard, the main parameters of non-formal education of students will be examined: coverage, institutional structure, regulation and content standardization.

Keywords: non-formal education, complementary education, extracurricular education, education system, institutions, legislation, skills.

În cadrul prezentului articol sunt examinate principalele caracteristici ale educației nonformale /suplimentare/complementare a elevilor/tinerilor din șapte țări: Marea Britanie, SUA, Australia, Singapore, Suedia, Spania și Franța. Alegerea țărilor se datorează locației lor geografice, varietății structurilor economice și culturale, sistemelor guvernamentale și educaționale.

Spre exemplu, Marea Britanie se distinge prin faptul că a impus modelul specific Statelor Unite și Australiei; Singapore, pe de o parte, oferă imaginea generală a sistemelor și strategiilor educaționale din Asia de Sud-Est, pe de altă parte, are particularități vizibile în raport cu restul regiunii, tot odată fiind influențat de modelul anglo-american.

Suedia este reprezentantul sistemului educațional și al structurii teritoriale a țărilor scandinave; Spania și Franța sunt țări europene cu particularități socio-culturale pronunțate și diferite sisteme de învățământ general.

În țările anglofone, precum Marea Britanie, Statele Unite și Australia, terminologia în domeniul educației nonformale/complementare este foarte asemănătoare ca semnificație și aplicare. Majoritatea termenilor nu oferă o descriere exactă a activităților, fiind denumite într-o manieră vagă „suplimentare" sau „extrașcolare", astfel că doar pe baza titlului, este imposibilă determinarea specificului unei astfel de formări.

Pentru toate statele anglofone participarea la educația complementară este facultativă, fiind orientată spre dezvoltarea multilaterală a elevilor și lărgirea orizonturilor lor. În Australia se accentuează importanța adaptării sociale, iar în SUA – rezultatele academice [7, p. 37].

În **Marea Britanie**, educația suplimentară pentru copii este oferită de școlile publice; organizațiile educaționale private; internatele private, abundând printr-o gamă variată de cursuri și activități. În anul 2015, existau aproximativ 3.000 de școli de educație continuă. Participarea la educația suplimentară este benevolă, deși conform sondajelor, majoritatea copiilor participă la cel puțin un cerc (în special sportiv).

Sistemul învățământului extrașcolar este structurat pe următoarele domenii:

- sport;
- muzică (cor, instrumente muzicale);

- arte plastice (modelare, sculptură, teatru, desen);
- cluburi de discuţii (retorică);
- instruirea în corpul de cadeți (Combined Cadet Force);
- cursuri religioase, culturale și lingvistice;
- asistență în formare (servicii de repetitor) [11].

În **SUA** există doi principali prestatori de servicii educaționale extrașcolare: organizațiile educaționale private și instituțiile publice cu profil cultural, educațional, sau de agrement. În timp ce organizațiile private oferă cursuri exclusiv contra plată pentru copiii din familii bogate, administrația locală (administrația orașului sau a statului) oferă servicii educaționale suplimentare la un cost redus sau gratuit.

Astfel, primăria orașului New York invită tinerii rezidenți să participe la cursuri/activități suplimentare în organizațiile publice: muzee, patinoare, cluburi sportive, etc. Spre exemplu, în cadrul proiectului municipal *Urban Advantage* au fost implicate opt organizații, oferind servicii de educație nonformală (muzee, centre științifice, grădini zoologice, grădini botanice). Scopul proiectul constă în creșterea performanței elevilor la științe naturale și exacte, dezvoltând abilități de cercetare. De asemenea, toate școlile publice sunt obligate să asigure lecții suplimentare în mod gratuit. De cele mai dese ori, sunt secțiile sportive, frecventate de copiii din familii mai puțin înstărite [1, p. 76].

La fel, în SUA, programe destinate elevilor se regăsesc în circa 75% din instituțiile de educație științifică nonformală: muzee, rezervații naturale, grădini zoologice, laboratoare, etc. De regulă, sunt cursuri de master clas, cursuri de susținere a programelor școlare, excursii etc. Aceste instituții colaborează cu peste 60% din școlile din țară. Mai mult chiar, este larg răspândită practica participării active a părinților la educația suplimentară în calitate de formatori voluntari, dar și a organizațiilor non-guvernamentale [13, p,53-55].

Clasificarea profilurilor ENF se realizează în baza obiectivelor programului educațional:

- cercuri specializate (sport, artă, știință, teatru, mișcare de cercetași) - ca urmare, elevul dobândește cunoștințe și competențe în domeniul ales;
- cercuri universale (cluburi pentru băieți și fete, grupuri after-school) - ajută copiii să-și realizeze temele pentru acasă, organizează jocuri distractive, etc., având ca obiectiv organizarea timpului liber;
- cercuri academice (programe educaționale de vară, lecții tematice) - scopul acestor ore este de a crește însușita academică și studierea unor noi teme dincolo de programul școlar.

La fel, în SUA sunt bine dezvoltate așa-numitele *industry-relations*: reprezentanții unor corporații organizează lecții în instituțiile de educație suplimentară, oferind certificate duble. Există și o discriminare pozitivă a fetelor, fiind create cluburi exclusiv pentru ele *Girls only clubs*.[10]

În **Singapor**e, educația suplimentară are o semnificație specifică, interpretată ca „învățare simultană", accentuându-se faptul că se realizează în paralel cu cea de bază. Astfel, toți elevii din ciclul gimnazial sunt obligați să frecventeze cel puțin o disciplină suplimentară, obținând calificative. Cursurile sunt orientate spre menținerea unui nivel constant de implicare a copiilor, dezvoltarea calităților de lider, contribuția la bunăstarea societății (cel puțin șase ore din anul școlar, elevii trebuie să presteze servicii în folosul comunității).

Datorită fuzionării învățământului suplimentar cu cel general, numărul organizațiilor private de instruire nonformală este redus. Prin urmare, principalul prestator de servicii educaționale extracurriculare sunt școlile publice. Acest lucru se datorează obligativității studierii unei materii, dar și reglementării destul de stricte a sistemului educațional (toți profesorii trebuie să obțină certificarea de la Ministerul Educației, există cerințe referitor la sediu, cursurile de formare, etc.).

În linii generale, pot fi identificate patru grupuri de activități suplimentare:

- cluburi și asociații: șah, dezbateri, lecții tematice (ex. științe);
- activitate fizică și sport: baschet, fotbal, tenis de masă, etc.

- educație militaro-patriotică: Corpul de cadeți, Crucea Roșie a Copiilor, Cercetașii din Singapore, Corpul de protecție civilă;
- arte plastice/vizuale și arte muzicale: fotografie, desen, sculptură, caligrafie; cor, instrumente muzicale, teatru, etc. [2].

O particularitate distinctivă a Singapore este disponibilitatea unor programe speciale de muzică și arte, în școlile publice, cele autonome și private. Ele se numesc AEP (Art Elective Programme) și MEP (Music Elective Programme). Pentru a fi admiși, pretendenții trebuie să satisfacă anumite criterii (performanță academică și capacitate de însușire a materialului), dar și susținerea unui examen de promovare. Cursul durează patru ani, fiind desfășurat în paralel cu programul din învățământul general [6].

În **Australia** există trei tipuri de organizații din sfera învățământului extracurricular: private, publice (lecțiile se desfășoară în incinta școlilor din învățământul general) și comunale/ municipale. Școlile publice oferă cursuri după orele de bază. Educația suplimentară într-o comună/municipalitate poate fi asigurată atât de organizațiile locale de voluntari, cât și în baza unui model de parteneriat public-privat.

În **Suedia**, educația complementară este gestionată de Skolverket (Agenția Națională de Educație), care supraveghează activitatea școlilor publice. Conform informațiilor de pe site, obiectivul cercurilor/cluburilor de educație complementară constă în suplimentarea activităților preșcolare și școlare, oferirea posibilității părinților de a combina obligațiunile familiale cu cele de serviciu. Centrele de agrement sunt orientate spre stimularea dezvoltării personale și însușitei elevilor, oferindu-le modalități utile de petrecere a timpului liber, cultivând competențe de comunicare și comportament social.

Termenii suedezi *Fritidshem* și *Fritidsklubb* se traduc ca și „casa timpului liber" și „clubul timpului liber". Acolo, majoritatea cercurilor nu au tangență cu materiile școlare. Astfel de activități sunt percepute ca o modalitate de a-i ocupa pe copii după școală în timpul când părinții sunt la locul de muncă. Organizațiile suedeze de educație suplimentară nu se axează pe realizarea anumitor obiective, oferind mai degrabă un serviciu de „relaxare emoțională" [13, p. 20-21].

La fel, în Suedia, profilurile educației extrașcolare depind de bugetul municipalității/comunei. De regulă, comunele mici întreține cel puțin două tipuri de școli de educație suplimentară pentru copii: de creație și sportive. În linii generale, școlile de creație (kulturskola) oferă următoarele cursuri: arte plastice, modelarea ceramicii, instrumente muzicale, scrierea de cântece și poezie, artă corală, precum și cursuri de dans și teatru. Școlile sportive oferă principalele tipuri de probe de grup (fotbal, baschet, etc.) absolut gratis. Unica condiție este ca în cazul înregistrării unor performanțe, copilul să reprezinte echipa comunei la competiții.

Comunele mari pot să-și permită întreținerea încă a unui tip de școală – muzicală, diversificând ariile curriculare. Spre exemplu, în anul 2016, în Suedia existau 283 școli de creație și numai 96 muzicale. Frecventarea școlilor de creație și celor muzicale este contra plată. Tot odată, taxa este una simbolică, iar copii din familii vulnerabile sunt scutiți de plată. Mai mult chiar, comunele cheltuie circa 270 de milioane de euro anual pentru întreținerea educației extrașcolare.

În **Spania,** educația suplimentară este asigurată de Ministerul Educației, Culturii și Sportului. Activitățile extracurriculare sunt structurate pe două dimensiuni: instructivă și educativă. Componenta instructivă, denumită și „educație suplimentară" include orice activități extracurriculare, precum: muzică, sport, limbi străine. Aceste cursuri nu sunt obligatorii, fiind recomandate elevilor pentru dezvoltare generală și creșterea competitivității lor.

Componenta educativă mai este denumită și „educație compensatorie". Ea nu include materiale din aria curriculară, axându-se pe predarea culturii, geografiei, normelor sociale, psihologiei comunicării. Acest tip de activitate este obligatoriu pentru anumiți elevi, în

special, copiii din grupuri de risc. La fel, vizează adaptarea socială și culturală a imigranților [9].

Promovarea educației complementare este reflectată în actele normative, fiind considerată o contribuție importantă la procesul de instruire complexă a elevilor. Astfel, educația complementară este tratată ca un reper fundamental atât pentru învățământul general, cât și pentru familie, permițându-le părinților realizarea atribuțiilor de serviciu.

Educația extrașcolară este gestionată la nivelul regiunilor autonome, fiind practicată în centrele de instruire atât publice (prestând în special servicii în domeniul artelor și limbilor străine), cât și cele private (prestând servicii în domeniul sportului). Le fel, există și o rețea diversificată de ong-uri, oferind cursuri gratuite în domeniul educației civice, dar și limbilor străine, roboticii și tehnologiilor informaționale, etc.

Învățământul extrașcolar este structurat pe patru domenii: sport, arte (muzică, dansuri, arte plastice și decorative, folclor), limbi străine și religia (în funcție de confesiunea practicată). Deși centrele educaționale sunt obligate să ofere cursuri de istorie a religiilor, frecventarea lor de către elevi este opțională.

În **Franța**, sistemul educațional general este structurat pe următoarele nivele:

- școala maternală (grădinița);
- școala parentală (clasele primare);
- școala colegială (gimnaziu);
- bacalaureat (liceu).

La toate aceste nivele (inclusiv și universitar) se practică ***educația complementară***. În accepțiunea românească/moldovenească, ea poate fi asociată cu orele de meditație sau grupul cu program extins. Adică, elevii care nu au însușit tema în cadrul orelor de bază, au posibilitatea de recupera (pătrunde în materie) la lecțiile suplimentare. Fiecare disciplină (sau la necesitate) are prevăzut un orar de 1-2 lecții complementare pe săptămână, în cadrul cărora profesorul le explică elevilor într-o manieră nonformală temele. Deși, prezența este obligatorie, orele sunt destinate copiilor cu CES, celor cu nivel redus de însușită, sau provenind din familii de migranți. Spre exemplu, poate fi practicată vizitarea muzeelor, teatrelor (întâlniri cu actorii), fermelor, sau grădinilor zoologice.

Educația complementară este o componentă a sarcinii didactice a profesorilor, fiind reflectată și implementată în cadrul programului școlar de 24 ore și 30 minute. Tot odată, în cadrul sistemului educațional francez, se mai operează încă cu două noțiuni importante: *périscolaires* și *extrascolaires* (extracurriculare și extrașcolare) [3, p. 153].

Potrivit Răspunsului Ministrului Educației Republicii Franceze, oferit Senatului din 22/03/2018:

- Activitățile extracurriculare sunt o prelungire directă a celor școlare;
- Activități extrașcolare sunt organizate fără nici o legătură cu programul școlar.[12]

Prin urmare, dincolo de lecțiile complementare, elevii urmează să mai exercite (benevol) activități *extracurriculare* (voluntariat, cercuri de interese, cluburi școlare, excursii, etc.). Cele extrașcolare sunt absolut benevole (natație, tenis, fotbal, arte marțiale, etc.). Problema constă în faptul că pentru toate aceste activități ale copiilor, trebuie să plătească părinții. Plata, atât a serviciilor școlare, cât și extrașcolare se calculează în funcție de venitul familiei.

Dincolo de aceste noțiuni, mai există și termenul/instituția *Centres de Loisir*, unde în perioada vacanței copii din clasele primare pot fi lăsați pentru a-și petrece timpul în condițiile când părinții sunt la serviciu. Aceste centre publice sau private, la fel percep taxele conform nivelului de venit al familiei.

Tabel 1

Reperele conceptuale ale educației nonformale în țările examinate

Marea Britanie	Extracurricular activities, supplementary	Educație extrașcolară, educație suplimentară, activități	Dezvoltare multilaterală, sporirea însușitei și rezultatelor	Opțională, dar se salută

	education, additional education, afterschool education , outdoor education, off-site activities	extracurriculare, învățare în afara școlii (jocuri în aer liber, exerciții fizice, etc.)	academice	
SUA	Extracurricular activities, supplementary education, additional education , afterschool education , outdoor education	Educație extrașcolară, educație suplimentară, activități extracurriculare, învățare în afara școlii (jocuri în aer liber, exerciții fizice, etc.)	Dezvoltare multilaterală, sporirea însușitei și rezultatelor academice	Opțională, dar se salută
Australia	Extracurricular activities, supplementary education	Învățare extracurriculară, învățare complementară (studierea atât a disciplinelor școlare, cât și cursuri de dezvoltare generală, sau de dezvoltare a capacităților artistice, sportive, etc.)	Adaptabilitate socială, dezvoltare multilaterală	Opțională, dar se salută
Singapore	Co-curricular education	Învățarea simultană	Dezvoltare multilaterală, implicarea activă în procesul didactic, creșterea nivelului de ocupație a elevilor, dezvoltarea calităților de lider și a lucrului în echipă	Obligatorie, toți elevii ciclului gimnazial trebuie să urmeze cel puțin un curs
Suedia	Fritidshem, Fritidsklubb	Casa timpului liber; Clubul timpului liber	„Grup cu program prelungit ”. Organizarea timpului liber al elevilor după lecții, orientat spre relaxarea emoțională	Opțională
Spania	Educación complementaria/ Extraescolar educación compensativa/ compensatoria	Educație suplimentară /extrașcolară (orice activitate extracurriculară) Educație compensatorie (cultură, comunicare, geografie regională, norme sociale)	„Grup cu program prelungit ”. Dezvoltare multilaterală, Creșterea competitivității copilului Adaptare socio-culturală, Lucrul cu elevii problematici, soluționarea conflictelor	Opțională Obligatorie pentru unii elevi, în baza deciziei școlii sau municipalității

Franța	Education complementaire Activites périscolaires, extrascolaires	Educație complementară (ore de meditație, grupuri cu program extins); Activități extracurriculare; Activități extrașcolare	„Grup cu program prelungit ”. Dezvoltare multilaterală, Creșterea competitivității copilului Adaptare socio-culturală, Lucrul cu elevii problematici, soluționarea conflictelor	Educația complementară obligatorie după orele de bază pentru unii elevi; Educația extrașcolară-opțională

BIBLIOGRAPHY

1. Bouffard S., Goss C. B., and Weiss H. Complementary learning: Emerging strategies, evolving ideas. Cambridge. MA: Harvard Graduate School of Education–Harvard Family Research Project, 2008.
2. Co-curricular activities: https://www.moe.gov.sg/education/programmes/co-curricular-activities.
3. Dubois É., Lescouarch L. Pratiques coéducatives entre scolaire et périscolaire : étude de cas. Revista *Les dossiers des sciences de l'education*, 2018, Nr., 40.
4. Evans D.R. La planification de l'éducation non formelle. Paris. UNESCO: Institut International de Planification de l'Education, 1981. ISBN 92-803-2082-1
5. Glossary/Glossar/Glossaire. Quality in education and trening. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. ISBN 978-92-896-0740-4
6. A Holistic Education for Secondary School Students, disponibil pe: https://www.moe.gov.sg/ docs/default-source/document/education/programmes/co-curricular-activities/leaps-2.pdf
7. Hong J., Keahiolalo-Karasuda R. D. An Overview of Complementary Learning Systems. In: Research &evaluation, august 2011.
8. L'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Apprendre en contexte extrascolaire, https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/L%C3%A9ducation-non-formelle-dans-le-domaine-de-lenfance-et-de-la-jeunesse.pdf
9. Orden por la que se regula la realización de actividades extraescolares en colegios públicos: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf;jsessionid=C439EF2C17C32D0DB0E7319F221943B7.p0323335?opcion=VerHtml&idnorma=8335&word
10. Popkin, S. J., Acs, G. and Smith, R. E. The Urban Institute's Program on Neighborhoods and Youth Development: Understanding how place matters for kids. Washington, DC: Urban Institute. 2009, http://urban.org/uploadedpdf/411974_place_matters.pdf
11. Research report. The cost of after-school activities in the UK: how much do parents spend? disponibil pe: https://www.mathsdoctor.co.uk/downloads/after-school-activities-report.pdf.
12. https://www.senat.fr/questions/base/2017/qSEQ170901197.html
13. Дополнительное образование детей за рубежом: Понимание, политика, регулирование./ Научное издание, *Серия Современная аналитика образования*. № 9 2017.

THE IDEAL OF COMPETENCE AND EFFICIENT LEARNING

Vera Bâlici
Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences

Abstract: Competence and rigorous learning must become an ideal for the school whereas the modern man is bombarded with too much information, on the one hand, and alienated, on the othet hand, from sources of certain knowledge. That s why the capacity to research rigorously and thoroughly decreases, and aslo to astablish the certainty of information in order to evolve intellectually.

Keywords: competent, incompetent, ideal, information, learning, efficiency, rigor

Competența și învățarea eficientă sunt un ideal incontestabil pentru școală în condițiile în care omul modern este bombardat cu prea multă informație, pe de o parte, și înstrăinat, pe de altă parte, de modalitățile și căile de cunoaștere și învățare profundă, riguroasă, argumentată, micșorându-i-se în felul acesta capacitatea de a cerceta disciplinat și temeinic, de a stabili certitudinea informațiilor pentru a se putea maturiza intelectual, a putea comunica eficient și a se integra social. Vom vorbi deci despre competență, incompetență, ideal, informare, învățare, rigurozitate.

Competența, constată T. Nichols, L. Vlăsceanu ș. a., trece printr-o perioadă foarte dificilă, de precaritate, iar ignoranța începe să fie considerată o calitate o omului modern. Se întâmplă din mai multe motive. Unul este c*riza mondială a educației* „generată de un ansamblu de *cauze* de natură socială, pedagogică și psihologică”[3, p. 690]. Este vorba despre faptul că școala nu mai inspiră încrederea de odinioară, iar neîncrederea în ***valorile educației***, care persistă atât la scară individuală, cât și comunitară, îl lipsește pe tânăr de *puterea* sau *energia socială*, acea putere sufletească și încredere în propria cultură care numai ea ajută la afirmarea personalității, deoarece „individualitatea stă în dependență de o realitate cu mult mai cuprinzătoare, care este viața socială interindividuală”[10, p. 311].

În fața ecranelor de sticlă, izolați de lumea reală, vie, generația internetului nu are cum să pătrundă cu mintea anumite subtilități cu privire la cultura și rigoarea învățării. Omniprezența internetului și, în consecință, învățarea superficială, mecanică reprezintă un motiv serios de îngrijorare privind relația evidentă dintre competență și învățarea școlară eficientă. Știința unei educații de calitate e de neconceput în afara *rigorismului pedagogic*, a respectul autorității educatorului, a elevului autonom, ca centru referențial în orice situație educativă. Transmiterea *cunoașterii științifice* și formarea/dezvoltarea competențelor sunt indispensabile pentru „cunoașterea și înțelegerea sinelui și a lumii reale”, „dezvoltarea unei vieți autonome și împlinite”, pătrunderea „culturii intelectuale, morale și estetice a interacțiunilor și relațiilor cu alții”, formarea abilităților de a realiza lucruri utile, frumoase, ecologice, inovatoare, participarea activă la dezvoltarea vieții în comunitate etc. [11, pp. 18-21].

Cunoștințele celor mai mulți trec însă de la pragul „neinformat” sau „greșit informat” la cel de „eroare într-um mod agresiv”, iar natura neglijentă, lipsită de ordinea gândirii, a judecății sănătoase în comunicarea dintre oameni reprezintă un atac periculos asupra competenței. Oamenii s-au dezvățat a purta discuții „fondate pe principii și argumente”. Ar trebui să ne preocupe în mod serios importanța, autoritatea credibilității sursei și virtuțile argumentației. Lipsa cunoștințelor de bază, a argumentelor fundamentate, refuzul și incapacitatea de a învăța profund, riguros cum să te informezi, respectul față de omul informat, față de specialistul de clasă, au ca efect apariția unui colaps între omul competent și

cel neinformat, între învățători și elevi, între lumea reală și cea virtuală etc. Disciplina și maturitatea intelectuală sunt și ele în declin. Este ceea ce T. Nichols numește *sfârșitul idealului competenței* [9, p. 17].

În contextul celor menționate chestiunea informației nelimitate, distorsionate devine o serioasă problemă în formarea unor personalități inteligente, reflexive și care ar trebui să judece în conformitate cu legile rațiunii. Informația nelimitată de pe internet ne face mai ignoranți, ne lipsește de inteligență, deoarece se mimează realizarea intelectuală, internetul asociindu-se cu sprijinul artileriei : „un bombardament constant de informații aleatorii și fără legătură între ele", ce cad peste noi, aruncă în aer rigoarea, raționalitatea, respectul față de omul competent și distruge comunicarea adevărată dintre experți și omul nepregătit [Ibidem, p. 125]. Legea lui Sturgeon decretează că „90% din *orice*" produs din majoritatea domeniilor este de calitate proastă. Mai mult, Legea celor 90% a lui Sturgeon este o subestimare. Și aceasta pentru că „în 1994 existau mai puțin de 3000 de site-uri online. Până în 2014 existau peste un *miliard* de site-uri. Majoritatea dintre ele pot fi căutate și îți apar în fața ochilor în doar câteva secunde, indiferent de calitatea lor" [Ibidem, p. 126].

Problema este, așadar, că se poate întâmla ca omul să reacționeze inadecvat la competență și modul de obținere a cunoașterii. Internetul diminuează capacitatea oamenilor de a cerceta temeinic, de a stabili certitudinea informației, de a învăța riguros. Biblioteca și cărțile, chiar mersul la bibliotecă, au fost considerate mereu o formă de educație în sine. Cartea este un referențial al formării, iar relația omului cu aceasta este fundamentală pentru că este de neconceput „generarea și transmiterea culturii fără acest obiect". Ea este un obiect cultural fiind un „depozitar al spiritualității și experienței umane, ca un dezvoltator al unor abilități și competențe personale, este un bun cultural în sine (ca raritate, valoare de patrimoniu) și generează efervescență și o întreagă industrie culturală" [4, p. 36]. Cartea are valoare formativă, deoarece este „cale de cunoaștere, de accedere către valori, instrument de descoperire și dezvoltare personală, ghid metodologic care asigură autodirijarea și autoreglarea în învățare, mod de formare a gustului estetic (literar), ocazie de dezvoltare a personalității din punct de vedere moral, civic, socioafectiv, prilej de descoperire/comparare/delimitare identitar-culturală, pârghie pentru ridicarea calității educației" etc. [Ibidem, p. 37]. Prin urmare, scrie C. Cucoș, apelul la carte este o necesitate de ordin psihologic, antropologic. Acest instrumentar cultural al omenirii este o cale de accesare directă a tehnicilor culturale tradiționale și trebuie utilizată în continuare de școală, deoarece dincolo de școală se află o lume artificială, abstractă, distantă, diferită de ceea ce poate fi o lume adevărată.

Or, lectura cărților este o tehnică fundamentală de muncă intelectuală, prilej de studiu intelectual eficient și îndeplinește anume funcțiile de învățare propriu-zisă, de cercetare, informare și documentare. Fiind o activitate *foarte personală* și *formativă*, scrie I. Cerghit, lectura unei cărți reprezintă unul dintre modurile esențiale de acces la valorile culturii. În viziunea celor mai cunoscuți specialiști ai științelor pedagogice, cartea este „una dintre sursele principale de cunoaștere existente în societatea contemporană", în cărți găsindu-se „cca 70% din informația acumulată în istoria omenirii, ceea ce îi atribuie acesteia valoarea unuia dintre cele mai răspândite și mai accesibile instrumente purtătoare de cultură" [1, pp. 174-175]. Este nevoie deci de o modernizare a modului de lectură a cărților, „*de o educare a capacității de lectură* (…), *de o însușire treptată a unor deprinderi corecte și complexe de autoinstruire prin lectură*", pentru că „arta de a citi este și arta de a gândi" [Ibidem, pp.181-182]. În concurență cu lectura cărților, cu părere de rău, calculatorul iese învingător. Așa fiind, educații ar trebui să cunoască valoarea informațională a surselor, dar și a informațiilor *referențiale, evenimențiale, empirice, originale, reproduce, actuale, de profunzime, inutile* etc. [Ibidem, p. 187]. În plus, dacă atitudinea conștientă față de lectura activă a cărților va fi solicitată în mod frecvent, tinerii își vor consolida această deprindere și vor accede cel mai des la aceste surse de informare/formare/învățare.

Să fim înțeleși corect: nu se neagă nicidecum faptul că internetul este o realizare enormă ce ne ajută în multe privințe și ne face viața mai ușoară în multe feluri. Învățarea online are o valoare indiscutabilă în acest sens şi poate fi destul de eficientă. Contribuția lui *a face* într-un asemenea proces de învățare este destul de vizibilă și constă în faptul că îl pune pe cel care învață în situația de *a face*, deoarece subiectul este implicat pentru a învăța cum să facă, fiind „imersat direct în mediul despre care dorește să învețe" [8, pp. 321-322]. Se mai consideră că prin intermediul învățării online putem chiar personaliza și individualiza învățarea școlară. Dacă procesul de informare şi învăţare se face cu înţeles, cu sens, elevul având o idee clară despre activitatea proprie şi fiind convins că ceea ce învaţă el este absolut cert, necesar, atunci această învățare se apropie de cea conştientă. Aceasta poate reprezinta o formă a învăţării riguroase, un proces de conştientizare a ceea *ce* şi *cum* se învaţă. Pentru că include abilitatea de a verifica autenticitatea informațiilor, de a le selecta corect, de a le procesa. Și pentru că eficiența în învățare este legată cu necesitate de echilibrarea unor coordonate ale învățării: „ideea – a da sens învățării, acțiunea – capacitatea de a investi în atingerea scopului și rezultatul – garanția atingerii acestui scop" [Ibidem, p. 136].

Mediul virtual însă nu trebuie să înlocuiască modurile, traiectele clasice de învățare umană, de socializare şi interacțiune înte oameni, ne convinge C. Cucoș. Deoarece a învăța doar din mediul virtual ar fi simplist și periculos. Școala ar trebui *să ia seama* de acest mediu tehnologic, *să-l exploateze didactic, să-l încarce cu stimuli educogeni, să dezvolte piste alternative de ținere a legăturii cu lumea reală, să-i învețe pe tineri să „locuiască" în acest mediu, să nu prevalorizeze negativ, să nu ideologizeze, să învățăm să „îmblânzim" și să umanizăm acest mediu* [4, pp. 126-127].

Indiferent de *tipurile de competenţe esenţiale* şi *necesare* pentru întreaga viață ale elevilor despre care vorbim și care vor contribui efectiv la o formare/dezvoltare *calitativă* a personalității acestora (*competența abordării globale a existenței, competența abordării unitare, complementare a resurselor psihice umane, cognitive şi noncognitive, competența abordării sistemice, unitare a fenomenelor sociale, competența cultivării unui tip de om deschis și activ în raporturile sale cu natura, tehnologia, ştiinţa, arta, religia, comunitatea* etc.), problema cu privire la competență, în general, dar și la competența școlară în calitate de concept integrator al finalităților educaționale, este foarte actuală, cercetată, comentată și discutată în literatura de specialitate pornindu-se de la idea că toți elevii trebuie să asimileze cel puţin *competenţele de bază* (*all youth should acquire at least basic skills*), să finalizeze studiile cu acele competențe-cheie necesare pentru viață și specifice *lumii economice competitive din present* [3, p. 489; 11, p. 133].

Școala rămâne în urma spiritului epocii moderne. Transformarea învățării școlare în una de succes depinde mult de factorii despre care vorbim în acest context. Noi vom trata competența din acest unghi, subliniind ideea că odată cu explozia informațională și cea a cunoașterii, odată cu dezvoltarea tehnologiilor a apărut în ultima vreme un sentiment al sfârșitului competenței care dăunează grav educației și învățării de calitate, comunicării certe, relațiilor solide dintre oameni, bazate pe recunoașterea autorității şi rigorii competenței, a informației clare, verificate. Dacă despre omul *competent* se spune că este „bine informat într-un anumit domeniu", că este capabil și că „are autoritatea să facă sau să aprecieze ceva", atunci *incompetentul* „nu are dreptul sau cunoștințele necesare pentru a face ceva sau pentru a-și exprima opinia într-o anumită chestiune". *Competența*, așadar, presupune „capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unei probleme, de a aprecia, de a solutiona sau de a hotărî un lucru" [6, pp. 409, 898].

A fi *informat* bine înseamnă a fi pus la curent în legătură cu ceva sau cu cineva căruia i s-au dat informații complete, care s-a documentat prin cercetări amănunțite și care se bazează pe informații exacte [Ibidem, p. 909]. A fi informat înseamnă deci a căuta să te pui la curent cu privire la orice subiect despre care dorești să conversezi, înseamnă să strângi informații, să te interesezi, să te inițiezi, să te documentezi, să cercetezi, să te edifici pe tine însuți.

Învățarea și competența trebuie să se bucure de respect. Pentru aceasta fiecare ar trebui să aibă capacitatea de a *recunoaște* competența, adică ar trebui să aibă capacități intelectuale de ordin superior, gândire critică, în mod special, "abilitatea de a exprima gânduri noi și idei concurente la rece, logic, fără preconcepții emoționale sau personale" [9, p. 89].

Competența este deci un ideal. Cuvântul *ideal* are accepția de (1.) perfecțiune supremă sau desăvârșit. (2) „Scop suprem care se îndreaptă conștient și metodic, aspirațiile omului în toate domeniile de activitate; sistem de valori morale sau intelectuale. (3.) Model considerat perfect, gradul cel mai înalt și mai greu de atins al perfecțiunii într-o anumită direcție" [Ibidem, p. 878]. Despre *riguros* se spune că vădește exactitate inflexibilă, strictă sau, când este vorba despre demostrații, în care fiecare afirmație este consecința clară a afirmațiilor demonstrate anterior [Ibidem, p.1685]. După consultarea acestei surse informaționale, care este DEX-ul, elevul ar înțelege mai bine ce trebuie să facă și cum să facă pentru a fi informat riguros, pentru a deveni competent.

Impersonalizarea instituțională, care este o altă problemă, a dus la faptul că nu este prețuită cunoașterea științifică autentică. Din această situație se poate ieși doar prin obținerea de rezultate în cadrul învățării eficiente *prin comuniune*, *experențială*, *organizațională*, atât în cadrul orelor cu profesorii, cât și în afara sălii de clasă și a lecțiilor, când elevul poate prin învățare individuală, în stil și ritm propriu, să acumuleze cunoștințe riguroase. Cunoașterea științifică mai necesită și o analiză temeinică a „raporturilor dintre cunoașterea care și-a afirmat deja valoarea epistemică în mod clasic și cunoașterea nou produsă, care își cauă propria valoare epistemică și aplicativă, inclusiv în educație" [11, p. 250]. Educația personalizată și rigoarea învățării bazată pe responsabilitate individuală și motivare ar readuce legitimitatea autorității învățării ca sursă a succesului și a competenței. Învățarea riguroasă este de neconceput în afara *„autoritatății rigorii* în educație", iar „opțiunea pentru autoritate și rigoare pedagogică nu este opusă libertăților pedagogice" ale elevilor și profesorilor, dacă sunt elaborate „cadrele adecvate ale unei activități pedagogice centrate pe învățare" [Ibidem, pp. 250, 254].

Învățarea trebuie să se desfășoare în mod riguros, dacă ne dorim o educație de calitate și elevi competenți. Trebuie să căutăm proceduri care să crească rezultatele în învățarea conștientă, metacognitivă în procesul de informare, autoinformare, cercetare. Este o problemă pedagogică foarte importantă și cei mai mulți cercetători ai domeniului, când vorbesc despre neajunsurile școlii actuale, pun accentul pe exigențe sociale scăzute ca valoare, pe absența motivației intrinseci, pe irelevanța relațiilor și a interacțiunilor, pe adoptarea necritică a ideilor în abordarea cunoașterii științifice etc. Pentru a consolida procesul de învățare, pentru a-l face să devină riguros, plăcut, eficient și a obține impactul așteptat, dorit, învățarea ar trebui să-și reconfigureze anumite aspecte care vizează, în primul rând, finalitățile de bază, competențele rezultate din comanda socială de ultimă oră, modalitățile de cunoaștere, principiile și viziunile, interacțiunile și relațiile cu actuala comunitate.

Învățarea și cercetarea în realitate sunt procese serioase și dificile. Aceasta înseamnă că elevul are nevoie de „capacitatea de a găsi informații autentice, a le rezuma, a le analiza, a le da o formă scrisă și a le putea prezenta altor oameni" [9, p. 129]. Și acest fapt nu se referă doar la oamenii de știință, dar este un obiectiv al școlii care trebuie să-i înarmeze pe elevi cu acest set de abilități pentru a-i scăpa de „efectul de manipulare al motorului de căutare"[Ibidem, p. 140]. Un om rațional analizează, se analizează pe sine însuși, devine ceea ce dorește urmându-și propriul ideal, căci întreaga lui acțiune este neîntreruptă cercetare a lumii, a fenomenelor ei, a argumentelor sigure.

O interpretare multidisciplinară a învățării umane ne-ar ajuta să înțelegem mai bine cum stau lucrurile și ce avem de făcut. O pespectivă filosofică a învățării găsim la P. Jarvis care afirmă că "*învățarea umană este contribuția proceselor ce au loc pe parcursul vieții la nivelul întregii persoane – corp (genetic, fizic și biologic) și minte (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori, emoții, convingeri și simțuri) – experiențe în situații sociale al căror conținut este apoi transformat la nivel cognitiv, emoțional și practic (sau prin intermediul oricărei*

combinații dintre ele) și integrat în biografia personală, rezultând o persoană în continuă schimbare (sau mai experimentată)" [7, p. 52].

Învățarea este existențială și experiențială. Suntem ființe sociale și limbajul nostru social reflectă societatea în care trăim, cultura societății și mediul ei. Pentru a nu deveni prizonierii propriilor minți, pentru a evita pe cât e posibil conflictul valoric (o problemă serioasă a practicii educaționale) e necesar „să ne centrăm acțiunea pe educat, pe formarea autonomiei axiologice a acestuia" [5, p. 35]. Ar trebui să-i formăm elevului imagini congruente despre realitate, să-i transmitem anumite certitudini, o anumită claritate privind receptarea adecvată a faptelor de cultură pregătindu-l pentru o viitoare cultură, nu pentru una „trecută". „Valorile spaţiului informal (social) trebuie să fie corelative spaţiului educaţional (ceea ce e foarte greu, pentru că una învaţă omul în şcoală şi alta află în viaţa reală)" și, deoarece „societatea e structurată uneori pe false valori", sistemul educațional „să anunțe, într-un fel, valorile dezirabile pentru societate" [Ibidem, p. 38]. Soluția este să-i învățăm pe elevi a învăța, să respectăm condițiile esențiale pentru o învățare riguroasă, independentă, reflexivă, autentică. Astfel școlile ar putea influența semnificativ atitudinea elevilor față de învățare, și, prin aceasta, față de acțiunea de a cunoaște și rezultatul ei – competența.

Consecințele impactului totalitarismului informatic și a abuzului tehnologiilor actuale sunt diferite, ele trebuie conștientizate pentru a nu permite umilirea, dezumanizarea ființei umane. Riguros și profund reflectând, ne referim la problema cunoașterii lucrurilor în general, a lumii așa cum este ea în realitate, cunoaștere care are o enormă importanță în cunoașterea limbii naționale ca lume spirituală în care locuim, cu o privilegiată ***funcție educativă,*** care contribuie la formarea competenței de comunicare a educaților. Există, credem, pericolul distorsionării acestei relații sacre a *elevului* cu *limba sa*, care este *creatorul ei* și *al valorilor ei* [2].

Tehnica, scrie C. Cucoș, fiind oarecum ambivalentă, chiar neutră din punct de vedere axiologic, ar urma „să adâncească umanitatea din noi, să nu ne altereze spiritul, să nu ne moleşească trupul. Să vină în prelungirea naturalului şi să-l spiritualizeze. Să nu mecanizeze şi să nu alieneze. Să nu înjosească, ci să înalţe. Noutatea tehnică va obliga individul să înveţe mereu" și să fie conștient mereu de posibila ei influență asupra cunoașterii obiective a realității [5, p. 49].

În concluzie, dobândirea cuoștințelor aprofundate prin acceptarea complexității, a învățării și cercetării riguroase, personalizarea și individualizarea învățării prin disciplină și rigurozitate, cunoașterea și înțelegerea adâncă a propriei istorii și culturi, reafirmarea autorității profesorului, oferirea de către școli a educației, nu doar a instrucției, utilizarea cărților și a bibliotecii ca sursă primară și certă de informare ș.a.m.d. – sunt câteva soluții pentru depășirea ignoranței, superficialității și incertitudinii în cunoaștere, a lipsei argumentelor întemeiate. Acestea ne vor întări sentimentul că timpul idealului competenței nu se va sfârși niciodată.

BIBLIOGRAPHY

1. Cerghit I. *Metode de învăţământ*. Iaşi: Editura Polirom, 2006.
2. Coşeriu E. *Lingvistica integrală*. Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale Române, 1996.
3. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Bucureşti: Editura Didactica Publishing House, 2015.
4. Cucoș C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom, 2017.
5. Cucoş C. *Iubire, edificare, desăvârşire*. Iaşi: Editura Polirom, 2008.
6. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române.* Chișinău: Editura ARC, 2007.
7. Illeris C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014.

8. *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L&D*. București: Editura Trei, 2021.

9. Nicols T. *Sfârșitul competenței. Discreditarea experților și campania împotriva cunoașterii tradiționale.* Iași: Editura Polirom, 2019.

10. Rădulescu-Motru C. *Puterea sufletească*. București: Editura Semne, 2009.

11. Vlăsceanu L. *Educaţie şi putere. Sau despre educația pe care am putea s-o avem*. Vol. II. Iași: Editura Polirom, 2020.

TRANSCULTURAL COMMUNICATION IN ONLINE LITERARY EVENTS: A CASE STUDY

Gabriela Ioana Mocan
PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca

Abstract: Ever since antiquity, man has been viewed as a 'social animal'. While earlier interpretations on the matter of relational communication focused on the dialogic nature of inter-human relations, current research has shifted focus to internationalisation and the cultural challenges that define any act of communication. Contemporary social spaces, inhabited by ever more complex and diverse communities, are now a playground for the negotiation of identities. The present paper aims to look at the way in which borders, national and otherwise, are transcended and transgressed in dialogue, not merely through linguistic exchange but also through a cultural transfer that requires a meta-standpoint without which the 'translation' of alterity would only be partial and subjective. With a view to this and to illustrate how literature channels transcultural communication, we will reflect upon an online literary festival that was developed during the second half of 2020, bringing together prominent authors from Romania and the UK.

Keywords: identity negotiation, cultural transfer, transcultural communication, literature, relational identity

This is a world of spectacles. About seeing and being seen.
Elif Shafak, 'The Gaze'

Interpersonal communication, a constantly evolving field of study, has shown a growing interest in relationships and, as such, relational communication has taken centre stage in many research initiatives. Rather than studying the individual psychological constructs and sociological implications of behaviours ascribed to interpersonal communication, more and more researchers have become interested in understanding the relationships that are forged and maintained through interpersonal communication. A main set of common hypotheses regarding relational communication were formulated at the intersection of studies analysing different interaction models, hypotheses that include notions according to which relationships and communication are closely linked and, thus, cannot be separated. Any relationship is, therefore, defined by the communication that takes place between the participants, evolving over time through a process of negotiation.

Mainly seen as an interactional process, communication is not just a transfer of information meant to circulate signs and symbols, although this is one of its manifestations. Instead, communication is like the fabric of a four-dimensional canvas that defines and redefines ideas through discourse: "The postmodern and globalizing concept of communication considers relationship building and not the transmission of information as its primary conceptual attribute. At the beginning of humanity, communication – which, as its Latin root 'munus' suggests, concerns encounters and exchanges between individuals – emerged, first and foremost, as a relational endeavour" (Codoban, 2011, 45-46).

The anthropology of relational communication is rooted in antiquity, at a time when man was considered by Aristotle to be a 'social animal', having a natural urge to live his life with others. Later interpretations of this matter (Wood, 2008, 21) have emerged with authors like Martin Buber (1937), whose 'in-between' put relationships at the heart of human existence, claiming that the 'I' and the 'Thou' preserve their separate identities while being

fully open to each other in all of their uniqueness, or Mikhail Bakhtin, for whom interpersonal relationships have a dialogical nature in that the individual "invests his entire self in discourse, and this discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium" (1984, 293). Alongside Buber and Bakhtin, Max Weber and Georg Simmel drew upon individual human encounters to explain the makeup and functioning of a society. According to Weber, social action is the result of those involved in social relations that are forged through social interactions, while for Simmel society itself is nothing more than the sum of all the unique interactions between specific individuals at any given time.

Relationships are not just about differences or change. They are inter-dynamic forces; just like gravity, they are diffuse, invisible, perhaps immaterial, but they set the world in motion. Communication gives birth to relationships and, while doing so, it reconfigures the entities involved in relationship building. However, if we wish to transcend the boundaries of communication seen as a simple transmission of information, we need the conceptual support of alterity, since it is only with and through otherness that the relational nature of communication comes into existence.

Moreover, in addition to meeting the other, communication calls us forth to meet ourselves. As our own self takes shape during the interaction with another, so does the other define himself in interaction with us: "Communication is the simultaneous experience of self and other. [...] Communication is the experience of transcending one's (current) self, overcoming one's (current) self, to become more than what one was through connection with another" (Shepherd, 2006, 22). And further down the lane of human interaction, the transcendental dimension of communication foreshadows the openness to an intercultural world in which conflicts will long be forgotten. "In a crucial way, the call to relationality is a statement that it is well past time that communication studies came into its own. [...] Taking seriously the concept of communication as relating will allow us to take seriously communication as a process with a distinctive ontology and unique methods. It will thereby allow us to better understand communication, which means to better understand the human animals who relate, and thereby constitute their being, through such incessant communication" (Condit, 2006, 11).

Relational identity

Starting from the idea of communication as relationship building, extensive research in the field of intercultural communication has highlighted the importance of relational identity, an identity established by each of those involved in the interaction. Relational identity is an abstract concept but it can be defined as a reality or a culture that reflects the values, rules, and processes of friendship, helping the dyad maintain their relationship. With a view to this, relational identity seems to be an essential component that determines the success of any intercultural relationship.

Opposing previous research by emphasising the differences in meaning between 'identity' and 'identification', the study of relational identity carried out by Sluss and Ashforth is extremely relevant in understanding the types of identities involved in this equation. Analysing identification and relational identity in a professional context, the two highlight the importance of roles in understanding this relational nexus: "We define a relational identity as the nature of one's role relationship […] It is how role occupants enact their respective roles vis-a-vis each other. [...] a role is fundamentally relational and is largely understood with reference to the network of interdependent roles. Indeed, it is relational identities that knit the network of roles and role incumbents together into a social system" (Sluss & Ashforth, 2007, 11). Relational identification is, therefore, understood as the extent to which an individual defines himself according to a certain role relationship. While relational identity answers the question 'What is the nature of our relationship?', relational identification adds an extra concern: 'To what extent am I incorporating that identity as a partial definition of my own self?'

To further explain the notion of relational identity, we wish to highlight four converging dimensions that define it: the personal identity, as well as the role identity of each of the two people engaged in interaction. We thus have three important clarifications that can serve us in making sense of the terminology:

- Role identity includes the objectives, values, beliefs, norms, styles of interaction and time frames associated with the participants' roles;
- Relational identity focuses on that segment of role identity that is more or less relevant in the relationship between roles (for instance the relationship between the manager and a subordinate);
- The identity of the person sums up the personal traits of that who takes on a certain role. Considering the abstract nature of roles, we can say that each individual (and here we are referring to the personal identity) will stage the same role, but use a different approach compared to other people.

A straightforward definition given to relational identity is the one outlined by Julia Wood: "a privately transacted system of understandings that coordinate attitudes, actions, and identities of participants in a relationship" (1982, 76). Relational identity is essential in any relationship, especially in an intercultural friendship, because it is like a microculture developed within the relationship, in accordance to which members change or adjust their behaviour. It "arises out of communication and becomes an increasingly central influence on individual partners' ways of knowing, being, and acting in relation to each other and the outside world" (idem, 75).

Referring to these types of interactions, Cupach and Imahori (1993) divided intercultural relational processes into three interdependent and sequential stages. Relational dyads will go through these stages at different paces, depending on the intercultural communication competence of those involved in interaction. According to the two researchers, the three stages in identity management theory are: Trial, Enmeshment, and Renegotiation.

A. Trial

This first stage represents the initial encounter in the context of intercultural relations. Mutual support and confirmation of cultural identities (for example the degree to which individuals can identify themselves with or be accepted into their own cultural groups) are very important at this stage. Because the understanding of the other's culture may well be inaccurate, the protagonists might violate the norms and rules pertaining to it. It is, therefore, important to tolerate incompetence, take risks even when there's a likelihood of threatening your interlocutor's reputation, and engage in finding a common set of references or similarities.

B. Enmeshment

At this stage, members of an intercultural relationship bring forth their cultural identities and integrate them so as to develop a relational identity that would be acceptable to both parties and through which their relationship can grow and evolve. The joint relational identity is forged on the basis of the similarities identified during the first stage. A relational dyad may underline the personal dimension of shared meanings more than the cultural one if the relationship develops well based on personal similarities. For instance, individuals would avoid addressing more complex issues, such as matters related to cultural identity, if their relationship is advancing.

C. Renegotiation

Having been through the first two stages, the relationship is now truly interdependent and the relational identity developed between the two parties is fully developed. The competent members of an intercultural relationship renegotiate their different cultural identities based on their predefined relational identity and this is only possible because they have established certain interdependent rules and are much more likely to evaluate the different cultural identities in a positive way. Identity as a 'common good' is, hence, seen as

the most relevant approach in navigating intercultural territories. For, as it has been said, the most important trip you can take in life is meeting people halfway.

It is only natural that the increasingly frequent and intimate interactions between people from different cultural backgrounds give rise to a psychological need for identity because, in his confrontation with foreign models, the individual demarcates his territory and defines himself. Dialogue between people belonging to different cultures requires a minimum consensus and, as a prerequisite, the ability to endorse a 'meta-point of view', which would not only encompass one's own point of view but also that of the other. After all, there shouldn't be such a big gap between the love of self and the love of another. As Romanian philosopher Gabriel Liiceanu put it, "in the love of another my own self acquires its identity by allowing itself to be assimilated and by assimilating, in turn, another self. This double and mutual assimilation results in the dissolution and enhancement of my own self. I can only find out who I am by ceasing to be me and beginning to exist in another, just as the other exists only insofar as, ceasing to be with and by himself, he comes to life within me. […] The supreme personification occurs only through the 'depersonification' brought about by the metabolism of love. That is why those who do not love and are not loved lose their identity. When no one has ever loved us and we never loved anyone, we are reduced to the barren ego that reveals itself in fear. When no one loves us, we have no face and we only have the face of no one. We are, without actually being" (1997, 114-115).

The existence of a space created as an effective basis for communication is sustained by universalism. Cultural universals, as described by Emile Durkheim, George Murdock, Claude Lévi-Strauss, Donald Brown and others (Schacter et al., 2007, 26-27), are elements, patterns, practices, activities, traits, values and/ or beliefs shared – while still preserving their individual differences – by all cultures worldwide. Some examples include gender roles, language, religious practices or mythology, and he whole system of cultural universals works to break down hierarchies of power on the scale of difference. While many theoreticians claim that universalism is the ideal instrument for evolutionary adaptation, it could never be denied that, as Montaigne put it, "the most universal quality is diversity" (Hazlitt, 1877). So where are we heading and how can we bring down the barriers of cultural superiority?

Cultural islands can only be traversed through communication, by translating various symbolic cultural codes. Meeting in a common space of diversity creates the opportunity to construct and reconstruct a shared cultural identity, while deconstructing some of the limitations of intercultural communication. "It is not enough to categorically surrender to the idea that difference is a given and, thus, to accept it as difference, because difference ferments dialectically - it is 'conflictogenic'. What matters is to find which universality holds us, the different ones, to find the unique measure that places us above 'split thinking', 'plural thinking' or, at the opposite end, the 'monolithic thinking' that would not allow mutually exclusive differences to explode in interaction. Which are the core values that unify us beyond the peripheral differences that keep us in the trenches?" (Mureşan, 2005, 112)

From intercultural to transcultural communication in online literary events: "Romania Rocks"

Considering all of the above when setting out to develop the curatorial concept of the Romanian-British Literary Festival "Romania Rocks", a mission carried out upon the invitation of the Romanian Cultural Institute in London, our first and foremost objective was to prompt a relevant dialogue between Romania and the UK, while developing a groundbreaking platform for cultural diplomacy at a time of significant reconfigurations. Organised exclusively online in October-November 2020, during the Covid-19 pandemic, "Romania Rocks" – an absolute premiere on London's and the UK's literary scene – stirred up a lot of hype among enthusiastic literature buffs and vast literary circles, leaving behind an enduring legacy to build upon for future initiatives. Among the various types of events that

filled the calendars for over four weeks was the "Rock Talks" interview series, the highlight literary encounters that brought together some of the most renowned authors from both countries in conversation about the writings and ideas that matter to them and to the world today. The protagonists of the series, paired in line with their natural affinities, were Ben Okri and Norman Manea, Elif Shafak and Matei Vişniec, Fiona Sampson and Ana Blandiana, David Mitchell and Andrei Codrescu, Deborah Levy and Magda Cârneci, A.L. Kennedy and Ioana Pârvulescu, Paul Bailey and Marius Chivu, as well as Ian Rankin and Bogdan Teodorescu.

When mapping out this interview series, we started from the assumption that people are carriers of meaning in the sense that the cultural environments they live in shape their perception and worldviews. Since this was the first time when some of the greatest literary minds from Romania and the UK were going to engage in head-to-head discussions and debates, we wanted to use the opportunity and pave the way for stronger and deeper understanding between the two cultures. As firm believers in the idea according to which cultural differences must not only be respected but transcended if we are to develop stronger bonds with otherness, we incorporated the critical intercultural communication perspectives but took one step ahead to reflect upon transculturality and transcultural communication in designing our author interviews.

According to a recent definition, "transcultural communication is characterised as communication where interactants move through and across, rather than in between, cultural and linguistic boundaries, and named languages and cultures can no longer be taken for granted, and in the process cultural and linguistic borders become blurred, transgressed, and transcended" (Baker & Ishikawa, 2021, 182). By choosing the transcultural approach in creating the setting for these literary dialogues, we aimed to shift focus from a simple negotiation of cultural identities to a joint cultural production, in which new practices and identifications would be constructed in situ. Hence, we decided to set specific literary affiliations and crystallised identities aside and chose more general topics for discussion, so as to inspire our protagonists to create hybrid configurations, merging various spheres and identities in a single voice. With such a curatorial concept, authors were encouraged to transgress the limits of their cultural inscription and to engage in a meaningful exchange of ideas.

Among the eight interviews in the "Rock Talks" series, two in particular are the focus of our attention as we're looking to illustrate how literature has the power to transgress the most fortified boundaries: the one between Elif Shafak and Matei Vişniec, and that of Ben Okri with Norman Manea. While in and through writing - and reading, for that matter - new worlds open up ahead of us, our four guest authors were brought even closer by their similar backgrounds. Despite meeting for the very first time and having to shake off the discomfort of the online, they soon acknowledged their kinship in that they lived and elaborated the world across borders of many sorts. Along these lines, it only seemed natural that both conversations would turn to topics like identity, exile, belonging, memory and language, while touching upon some of their most recent writings.

When prompted to speak about themselves and their personal (hi)stories, both Elif Shafak and Matei Vişniec, self-declared immigrants writing in two languages – their mother tongue and the language of their adoptive countries – met in a common space of hyphenated identities. Born in Strasbourg to Turkish parents, living as a nomad for most of her life and spending good years in Turkey and the United States before settling in the UK, Elif Shafak mapped out her life journey: "I see myself and human beings, all of us, in terms of multiple belongings rather than singular identities, and, in this age especially, it feels important for me to defend multiplicity. When I look at myself, of course I'm very attached to Turkey, to Istanbul particularly, but I also am very connected to the Balkans in general. Equally, I have elements in my soul from the Middle East, I'm a European by birth and the values that I share, I became a Londoner and a British citizen, and despite what politicians have been

telling us, especially because of Brexit, I would like to call myself a citizen of humanity, a citizen of the world. That doesn't mean you're floating in the air aimlessly, I think it means you can care about many things simultaneously."

Reflecting on his conversation partner's affiliations, Matei Vişniec, born in the northern Romanian town of Rădăuți and settled in France after fleeing communism and working, for a short period of time, for the Romanian section of the BBC in London, expanded on the idea of manifold identities: "Sometimes I think we talk too much about identity and we are looking for only one identity but we can bear more identities inside our soul. I can also say that I was born in a very beautiful region and I belong to this region and I say I'm born in a small town and my identity is there, I have my roots there. But, of course, my identity is the Romanian language because I wrote, I discovered the world in Romanian. Then I moved to France and being French for me wasn't a sort of strange revelation; I still feel home in France like I still feel home in Europe and on this planet, in fact. Of course I have two very strong identities because I write in two languages. And, finally, the liberty which these two languages bring to me is, perhaps, the most important identity for me." It was a delightful conversation that shed light on the underpinnings of complex human identities, reinforcing the idea according to which the true understanding of difference can only come to those who are ready to see and embrace it.

Just like Shafak and Vişniec, whose role identities were eclipsed by their charming cosmopolitan identities in interaction, the second pair of authors also found a common voice and their relational identity emerged triumphant. While Ben Okri is a big name in the United Kingdom and the whole world, his novel 'The Famished Road' having won the Booker Prize in 1991, the same goes for Norman Manea in the United States. It seems safe to say that no other Romanian author received so many honours outside his homeland. Born to Jewish parents in the historical region of Bukovina, northern Romania, Manea was deported with his family to the fascist camps of Transnistria, returning to his home country four years later. "At that time I didn't really know what it means to be a Jew", he said, thus pointing to that inherited dimension of his identity that was going to leave a lasting imprint on his life journey. It was his Jewish identity that sent him into exile first, followed by the inner exile of life during communism and later by his departure, in 1986, to the "capital of exiles", New York.

Just like his interlocutor, Ben Okri also confessed to having lived a life ripped up by transformative events. Nigerian by birth, he spent a few years of his childhood in England, only to return to his home country and witness, shortly thereafter, the horrors of the civil war. For him, going back to Nigeria was a complete change of life's narrative - "it was as if life went into a kind of an absurd and rich technicolour", as was his later return to England, for his university studies. But in spite of all these shattering experiences that overshadowed their childhood and youth years, both authors have retained a strong sense of national identity. Language seems to have remained, for Norman Manea, a powerful anchor, and his recurring references to his linguistic adaptation struggles after moving to the US attest to it: "When you change the place you change the language. […] I didn't want to come here, I was afraid of this crazy country." Fairytales, on the other hand, seem to reinforce the strong bond with his homeland, just like the old stories of the past nourish and enrich Ben Okri's life and writings: "my most profound literary links with Nigeria is with the stories and the myths that I grew up with."

As in the case of Elif Shafak and Matei Vişniec, this, too, was a dialogue marked by empathy and the realisation that we are so similar in our differences. Delving into pandemic 'territories' towards the end of their conversation, Norman Manea concluded that "we live in a planetary exile", while Ben Okri urged humanity to wake up and prevent the ship of our condition from tipping "over the precipice, over the giant waterfall that we're headed for."

Referring to transcultural communication competence, Stella Ting-Toomey stated that "Transcultural communicators need to develop greater sensitivity concerning the values,

identities, behaviours, and situations that constitute intercultural communication. Additionally, these concepts are mediated by the linguistic symbols of that culture. In understanding the language of a culture, we hold the key to the heart of a culture. By understanding the nonverbal nuances, expressions, styles, and boundaries of a culture, we enter the heart of that culture" (1999, 267). What results from the two Rock Talk dialogues and the rich life stories behind them is the authors' capability of transcending and transforming their own understanding towards other forms of cultural self-realization; they did find the key to the heart of culture and reached it by cutting through the heart of darkness – the darkness of cultural ignorance and supremacy. Having lived through censorship and faced many challenges along their paths, commuting between languages and always finding a home in literature and stories, all four writers developed a heightened cultural awareness that can serve us all on our own journeys towards 'intercultural sensitivity' and 'cultural intelligence' (Varela, 2019). In its alternative worlds, literature enunciates what remains unavailable in the predominant categories of cultural self-interpretation. It is, truth be told, one of the last freedoms we are left with in an age of paradoxical division and confinement. Let us claim it!

BIBLIOGRAPHY

- Baker, Will and Tomokazu Ishikawa. (2021). *Transcultural Communication Through Global Englishes*. London: Routledge.
- Bakhtin, Mikhail. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Buber, Martin. (1937). *I and Thou*. Edinburgh: T. & T. Clark.
- Codoban, Aurel. (2011). *Imperiul comunicării. Corp, imagine și relaționare*. Cluj: Idea Design & Print.
- Condit, Celeste M. (2006). Communication as Relationality. In Gregory J. Shepherd, Jeffrey St. John and Ted Striphas (eds.), *Communication as...: Perspectives on Theory*. London & New Delhi: Sage Publications.
- Cupach, William Richard and Tadasu Todd Imahori. (1993). Identity management theory: Communication competence in intercultural episodes and relationships. In Richard L, Wiseman and Jolene Koester (eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 112-131). Newbury Park, CA: Sage.
- Liiceanu, Gabriel. (1997). *Despre limită*. Bucureşti: Humanitas.
- Mureşan, Vlad. (2005). *Criza antropologiei şi sarcina ei originară*. Cluj-Napoca: Eikon.
- Schacter, Daniel L, Daniel Wegner and Daniel Gilbert. (2007). *Psychology*. New York, NY: Worth Publishers.
- Shepherd, Gregory J. (2006). Communication as Transcendence. In Gregory J. Shepherd, Jeffrey St. John and Ted Striphas (eds.), *Communication as...: Perspectives on Theory*. London & New Delhi: Sage Publications.
- Sluss, David and Blake Ashforth. (2007). Relational Identity and Identification: Defining Ourselves Through Work Relationships. *Academy of Management Review*, Vol. 32, No. 1.
- Ting-Toomey, Stella. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.
- Varela, Otmar E. (2019). Multicultural competence: an empirical comparison of intercultural sensitivity and cultural intelligence. *European J. International Management*, Vol. 13, No. 2, 177-197.
- Wood, Forrest Russell. (2008). *Relational Communication in Negotiation Interaction*. Utah: University of Utah.

- Wood, Julia T. (1982). Communication and relational culture: Bases for the study of human relationships. *Communication Quarterly* 30.
- Essays of Michel de Montaigne (ed. William Carew Hazlitt). Translated by Charles Cotton. (1877). Accessed on 2 December 2021 at: https://www.gutenberg.org/files/3600/3600-h/3600-h.htm.

THE UNIVERSITY EDUCATION IN PANDEMIC PERIOD

Claudia Talasman-Chiorean
CS III, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The COVID-19 pandemic has obviously affected us at all levels of life: social, educational, relational, cultural, economic, spiritual, and medical. All the areas were affected, but the education is the area with repercussions on the entire life of the individual. Using an inductive approach, our study seeks to highlight the main challenges faced by students and to understand their responses to those challenges. Our objectives are to identify the difficulties and solutions registered by students during the pandemic period. Data were collected through focus groups with students from 7 European countries. The results of the thematic analysis revealed common difficulties / solutions, but also particularities for each university. The solutions offered by the students can help the current academic system.

Keywords: students, COVID-19 adaptability, difficulties, solutions, academic efficiency

University education in pandemic knew some particulars. At the educational level, some questions remain current: *How will the losses registered in the teaching / learning process at university level be recovered? What were the advantages of the new online education system? What can be kept from the newly established practices? How can you mix two learning styles / techniques / practices (classic and online)? Each of these interrogations could develop into psycho-pedagogical studies of great need in the next period.*

246 / 5000

Our study follows at an empirical level, the shaping of realities experienced by students and their professors from different university centers in the country / abroad starting with the onset of the pandemic in Europe (March 2020) until March 2021.

From the comparative analysis of the adopted systems, a guide of common good practices for certain fields of study could be born, valid both in our country and abroad. The same analysis could illustrate the need for differentiation in vocational fields (such as journalism) and the adaptation of teaching / learning methods to the available or optimized technological context.

The goals of the study:

Establishing the changes in the teaching-learning process at national / international university level during the pandemic and identifying the optimal solutions for adapting to the context.

Research hypotheses:

1. Identifying the deficiencies registered at the level of the university educational system during the pandemic.

2. Identifying the solutions for recovering the deficient situation at pandemic educational level in the academic space.

Research design - Empirical study

Method: Focus group with 12 second year students[1], specializations in Journalism and Digital Media, FSPAC (UBB), students from European universities.

Focus group is a group interview, focused on a specific topic. This technique is a "planned group discussion, organized to obtain perceptions related to a strictly delimited area

[1] Collaborating students: George Grindean (Digital Media/ II), Csilla Seprodi (Journalism/II), Octavia Cozma (Journalism/II), Ana Indre (Digital Media/II).

of interest, conducted in a permissive environment; the discussion is relaxed and often enjoyable for participants who share their ideas and perceptions; group members influence each other, responding to ideas and comments "(Cojocaru, 2005**).**

Lazarsfeld and Merton conducted such research during World War II. Focus group has also been defined as "a research technique in which the support for data collection is group interaction on a topic determined by the researcher" (Cojocaru, 2005).

The focus group interview differs from the individual interview in that "the focus group snatches a multiplicity of perspectives and emotional processes in a group context" (Cojocaru, 2005) that produce data due to interactions between participating individuals but do not encourage interactive discussions between participants. Through the focus group, qualitative data are obtained that capture the behaviors of individuals, perceptions and opinions and not quantitative information of a numerical type.

Research results

The data were obtained from students of the faculties in the country or abroad, friends with the students of the Digital Media specialization, year II. The answers provided were comparatively brought together to illustrate differences and similarities between several university education systems in the country and abroad.

Case no. 1: France (translation from the information provided by the source: Anca, secretary at the Sorbonne University, Paris)

The situation:

Higher education units, both public and private, remained open, but most offered online education. Exceptions: certain practical lessons, especially those that required specific equipment: in physics, biology, chemistry, health professional actions or when teaching consisted of a sports activity. In these particular cases, the capacity of the halls was 50%.

From January 4, 2021, students were received in groups of 10. This measure targeted pedagogically fragile students (new students in higher education or students with disabilities). Periodically the health situation was re-evaluated, which allowed the announcement of a program for the resumption of tutorials and practical work in person, starting with January 20, 2021. This new relaxation initially targeted students in the first year of undergraduate, first year of class preparatory training integrated in engineering training and even the first year of training accessible immediately after the baccalaureate. This activity was organized within the limit of 50% of the reception capacity of the teaching rooms.

Causes of inefficiency of the current online system identified by students: „the lack of direct communication between teacher and student, between student and student affected the students' psyche, too much time spent online has reduced the efficiency of receiving information - the impossibility of deepening it due to lack of physical time, increased physical and mental fatigue, impossibility to carry out practical work in optimal conditions, impossibility to take the exams in optimal conditions."(Anca)

The solutions for improving the online university education system proposed by students: free movement on campus and after 22:00, opening libraries, taking exams and competitions, psychological assistance, continuous communication with teachers on joint forums (student-teachers).

The solutions for improving the online university education system proposed by the university [2]:

The examination regulations: If they last or last for more than half a day, the unit may asks candidates to bring the meals they will need to take in the place of the exam. Only cold meals that do not require pre-refrigeration or the use of a collective microwave are accepted.

The physical and sporting activities participating in university training may be authorized in person, by way of derogation, including indoors. Access to the locker rooms is

[2] Informatie preluata din https://www.campusfrance.org/

forbidden. University libraries can remain open and can only be accessed with programming. University health services will remain fully accessible. Associative social support activities also remain accessible.

The exams can also be organized for students who are in quarantine. It is recommended to organize these sessions within 14 days and not more than two months from the first session. The exams and the competitions will not be canceled or rescheduled. Face-to-face tests can be maintained if they are organized in strict accordance with the health protocol sent to higher education institutions and developed by the Ministry of Higher Education together with the Ministry Responsible for Solidarity and Health. Continuous assessment tests may take place in person, by decision of the institution. Continuous control tests are carried out in strict accordance with all applicable health rules (wearing a mask, spacing, enhanced hand hygiene, etc.)

Case no. 2: Republic of Moldova (paraphrasing by source: Galina, student at the University of Chisinau)

The situation:

Most universities in the Republic of Moldova wanted to resume the study process from September 1, combining online courses with regular ones, with a commitment to comply with anti-epidemic health regulations. However, the full online system was chosen, following the large number of illnesses and deaths throughout the country.

Causes of inefficiency of the current online system identified by students:

The courses took place on the Zoom, Skype or Jitsi Meet platform; although they were accessible to everyone, there were also connection deficiencies at times; the information is harder to understand and assimilate due to lack of direct interaction and poor Internet; the lack of interaction between colleagues created an increased state of anxiety in many students; "We felt isolated"; the lack of eye contact ("because many of us kept our rooms closed") caused the interest in the course to be lost.

The solutions for improving the online university education system proposed by students:

For people who have a job, the online version was an opportunity to manage their time very well and to be able to be in two places at the same time (it is not a solution); courses should be recorded so that they can be accessed at any time; to create communication platforms between teachers-students, students-students; the evaluation should be done through written papers, online tests, in the course, against the clock, reports.; it is proposed to avoid oral evaluation, so as not to be fraudulent.

Case no. 3: The Netherlands (translation from the information provided by the source: Stefania, second year student at Tilburg University, Human Resources)

The situation:

During the pandemic, all university education institutions were closed, except for the beginning of the 2020-2021 academic year, when certain face-to-face sessions were held, this course being organized only once a week on campus. After the last relaxations, the Dutch government decided to keep the courses exclusively online, with the possibility of organizing certain exams on campus and certain meetings between teacher and students who are part of a risk group.

In the Netherlands, a semester has two blocks, respectively four blocks per year. In the pandemic, the courses took place on the Zoom platform. "Zoom courses with everyone, seminars also on Zoom, in smaller groups, projects also presented on Zoom. I was pleasantly surprised to see that all the teachers actually took all the classes, and I had *lectures* and *tutorials* (as we call them) online, for all the courses. Three of the courses, which normally had two meetings per week, were recorded and made public so that students could access them at any time. Another aspect that is worth mentioning would be a question session, lasting one hour each week, where students had the opportunity to clarify their doubts and receive additional explanations in case of more difficult notions" – says Stefania.

The exams were given on different platforms used by the university, namely Canvas and Testvision and were supervised by the Proctorio program. "Proctorio means we always have the camera on, screensharing and has all kinds of functions such as eye tracking and movement tracking. The microphone is always on, without headphones and the room where you take the exam and the office must be presented before the exam starts ". The students also made projects for many of the courses, which they also presented on Zoom.

The solution found by Stefania was to carry out these projects and to learn the actual subject from the slides, due to the large volume of work. "I had 5 exams that were something like this: day off, exam, day off, exam, day off, exam and so on. It has become, somewhat, a routine to wake up, to read for the next exam, after preparing my laptops (yes, one for the exam and one for the notes) and then the next day to take an exam again ".

The positive part that Stefania found during the pandemic period was the fact that she did not have to pay the expensive rent in Tilburg, being able, at the same time, to obtain the diploma on merit. All the methods used in teaching and assessing students online have been designed in such a way as to avoid copying, and those who manage to go through the whole educational process to be prepared according to Dutch standards.

The causes of inefficiency of the current online system identified by students:

They could only use the university library with programming and without forming study groups, which are seen as an effective learning method, especially for foreign students who have not adapted to the Dutch education system. Written exams that lasted more than an hour and a half. Problems with the platforms used and the Internet. However, for various technical issues that arose during an exam, they could turn to an IT specialist. The pre-registered courses they took had far too much information and did not offer practical applications. Lack of interaction with colleagues increased the feeling of not belonging to a different culture.

The solutions for improving the online university education system proposed by students:

Be able to go to the library in small study groups; pre-registered courses should no longer contain as much information as can be found in bibliographic resources, but should focus on practical applications; no longer resort to assessment by exam in which to answer certain questions, replacing them with practical work either individually or in groups; license to use certain software, such as Adobe, for all students; organizing online meetings with teachers, in which the topics of discussion are not exclusively about the school, to make up for the lack of interpersonal interactions.

Case no. 4: Kazakhstan (translation from the information provided by the source: Zarinna, Communication and Media student at a recently opened university in Kazakhstan)

The situation:

The courses and the seminars were not held exclusively online. In this pandemic year, the way of organizing in the online environment it took time, which is why the students had their summer vacation between March and May. They studied during the summer in order to recover the matter. The university organized and planned everything for online education during the summer. Communication and Media students were able to use the university's laboratories and equipment. During the isolation period, the quality of education had to be maintained (eg creativity). A positive aspect of online education in Kazakhstan was that all courses were recorded and could be resumed at any time.

Causes of inefficiency of the current online system identified by students:

The difficulties arose in completing homework, because most of the time, the students were in quarantine. The access to laboratories and equipment provided by the faculty was not allowed. Making articles and projects at home required more creativity. The students of this university are from different countries, where the time zone is different and synchronization with teachers has become a problem. In Zarinna's home country, Tajikistan, the Internet is slow and expensive, and this has added other difficulties to assimilating information. Many of

the students face these situations. The student claims that it is difficult to concentrate in front of the camera and the lack of a good internet speed was an impediment.

Solutions for improving the online university education system proposed by students:

He did not offer solutions.

Case no. 5: Sweden (translation from the information provided by the source: Anna, International Relations student).

The situation:

In Sweden, this year spent online was a big challenge for Anna: "This year has been very difficult. The lack of college classes meant that you didn't leave the house so often, maybe just to the store. Mental exhaustion caused by isolation can cause depression. While I don't need many means to learn, I know many students who need various equipment to build or code that they don't have at home. "

The causes of inefficiency of the current online system identified by students:

Anna believes that the university could have organized the whole educational process better. For example, in an oral exam at college, students can write down the ideas on paper to better organize the answer. Being on Zoom, they were not allowed to do this, and their teacher asked them to look directly into the camera throughout the exam. Many of the students noticed how difficult it is to keep in touch with the camera and were left frustrated in this regard. Seminars require personal involvement and teamwork. "When you talk to people on Zoom, the conversation becomes embarrassing and tiring. In many cases, they have problems connecting audio or video and it's hard to be productive. "

Solutions for improving the online university education system proposed by students:

She did not offer solutions.

Case no. 6: Germany (translation from the information provided by the source: Francesca, student at Fachhochschule / School of Applied Sciences, Media)

The situation:

The German education system has two learning structures: Fachhochschule (School of Applied Sciences), where in 2 semesters only one written exam was held (in German). Otherwise, projects were presented, and Universität, based on theory and research. Before the pandemic, the faculty was open overnight for students who wanted to work on projects, there was free access to the Adobe package (from school computers) and only project-type exams were held (presentations, 80% of exams are projects).

Interaction with students in a pandemic: the teacher either left the students earlier in class or gave extra homework (in some situations, there were only a few meetings) => in the second semester there was a weekend module, extended throughout the semester, not only for 2 weeks, but there were no meetings of 8 hours / day, but maybe only an hour in which the topic of a project is discussed (much higher density on the weekend mode on 2 weeks).

The large projects were divided into smaller themes (progressive solving of requirements) - division into chapters. Only project-type exams (presentations) were held. Deadlines were generally malleable for presentations / exams (in a pandemic context). The webcam was not mandatory (there are no absences in German universities). Many courses were pre-registered at the teacher's choice. The relationship between teacher and student is one of partnership.

The causes of inefficiency of the current online system identified by students:

In the pandemic, institutional accounts were created for the entire Adobe package, access was restricted to 2 - 4 (sometimes 6) hours on the computer, weekend modules appeared (you do 2 weeks, 8 hours a day - from Friday until Sunday - a course) for extra credits. There were some courses that were interspersed and you didn't get to take all the necessary credits. (Erasmus double degree - 70 credits / year).

The solutions for improving the online university education system proposed by students:

The introduction of Cultural Education in the education system - "people should understand other people, that we are different and that we do not all think the same".

Case no. 7: Romania (source: second year students, Journalism-Digital Media, FSPAC / UBB Cluj)

The situation:

During the pandemic, UBB carried out its activity according to several scenarios:

1. Online - exclusive online courses / seminars

2. Hybrid 1- max. 15 students + 1 teacher in laboratories (15 students in too small spaces - indicative division into 6 of the official capacity of the room)

3. Hybrid 2 - 15 students + 1 teacher in laboratories (15 students in too small spaces - indicative division of 6 of the official capacity of the room), is completely "on site" for the experimental / vocational faculty, but the faculties that do not belong to this group can bring "on site" maximum first year of college.

4. Hybrid 3 - 15 students + 1 teacher in laboratories (15 students in too small spaces - indicative division of 6 of the official capacity of the room), is completely "on site" for the experimental / vocational faculty can bring "on site ”Maximum first year of college and final years (3/4).

Rules to be followed by the faculty - hybrid scenario:

Mask worn correctly at all times by everyone - both inside and outside; Minimum distance of 1 meter between 2 people, permanently (students and teachers, indoor and outdoor); Disinfection of seminar / laboratory room surfaces after each seminar / laboratory + disinfection of faculty bathrooms; Temperature sorting at each entrance to each building - college or dormitory; Breaks staggered so that the maximum number of students per hallway <hall area / 4 meters x number of students; Access flows with markings & dividers for halls and toilets for colleges and dormitories; Declaration and self-assessment of any COVID - 19 symptoms by students and teachers during the activities - any symptom = recommended home isolation until negative test; an isolation room should also be provided for cases in which a seminar / laboratory participant falls ill and receives first aid; Audio-video information for teachers and students on personal and community protection methods; Application of the protocol (to be developed by public health specialists from the pandemic coordination and monitoring group at the UBB level) in case of symptoms and / or exposure to positive contact and / or positive testing; During this pandemic period, teachers and administrative staff should not encourage the promotion and dissemination in public, in the university space of UBB, of fake news on COVID - 19 topics; Failure to comply with the rules entails the analysis of each situation separately and according to the results, the application of national and UBB regulations.

The causes of inefficiency of the current online system identified by students:

- Nervous overload during online courses with a minimum duration of 6 hours + projects that require extra attention effort (fatigue is reached = burnout, asthenia = decreased intellectual capacity)

- Inefficiency of the current teaching-learning system (monologue-type discourses lose interest and interaction - in some cases, attention may be lost after 20 minutes; , unaccompanied by concrete visual examples, arouses boredom, disinterest and passivity)

- Student anxiety in the online environment and beyond (public speaking is often associated with failure, embarrassment, which leads the student to a behavior of fear and reluctance)

- Financial impasse and existing medical problems (students with a precarious financial situation - forced to take a job - do not have the necessary understanding; students with a delicate medical situation - unable to keep pace with courses / subjects)

- There is pressure on topics / projects + the aspect of keeping webcams open during the course / seminar.
- Lack of software licenses corresponding to the smooth running of students' practical work + in some cases,
- Devices that do not fully support certain software
- Students' fear that they will not excel in a field.
- Lack of concrete interaction.

Solutions for improving the online university education system proposed by students:

- At least two deadlines for laborious projects, which require a longer time in front of the computer
- Transforming the 120 minutes of the course / seminar into 60 minutes used efficiently / smart
- Interactive courses with a predominantly visual content (several videos, photos, schemes, animations) and with tasks inserted in progress (individually or in teams)
- Several examples, with execution during the course - real life situations, applications, various perspectives on information (verbalization to be supported by dynamic visual support, not necessarily PPT - PPT can remain for structuring key terms, bibliography or indicative aspects related to the course) / Courses to explore and the practical-utilitarian perspective
- Accessibility - simple, without being simplistic - presentation of the courses in mixed regime: part pre-recorded in an attractive way (part of theory / experiments) and part of debate on the subject (during the course).
- Courses divided into 2 parts: theoretical (supported by animations / schemes / sketches / etc), Practical (debate on the topic previously addressed)
- Investigating student feedback / opinions / Proposals from students on the curriculum - initial and ongoing.
- Interaction with people working in a certain field or with specialists in a field - niche (learning from the experiences of others - webinars can be created)
- Possibility to recover absences from seminars + more understanding (further negotiation between teacher and student / receiving a topic to motivate the absence)
- Faculty-supported costs for required software licenses
- Psychological assistance provided to students

Solutions proposed by the Students' League (LS IAȘI)[3]:

Teaching activity:

"The universities need to develop their institutional capacity to provide teachers with technical support (equipment and counseling) in order to conduct online courses, seminars and laboratories. The courses, seminars and laboratories must be registered and published on online platforms. The teachers will set up online consultation and question sessions at the request of students.

Elimination of the obligation of students' presence at online teaching activities, given the lack of access to technology, a stable internet connection, etc. Strictly at the request of students, after leaving the state of emergency and relaxing the measures of social distancing, to organize seminars and combined courses, in order to recover the subject.

The teachers should not exaggerate with "homework" to compensate for the lack of online teaching, as for many students the current workload outside the educational process is much higher than before the suspension of teaching. The recovery of the practice activity should be carried out during the summer, at least for the final years, but also to facilitate the possibility of equivalence of the practice by identifying alternative opportunities.

[3] https://www.agerpres.ro/stiri/2020/04/08/comunicat-de-presa-liga-studentilor-iasi--483446

The physical education and sports classes should be recovered by merging after the end of the state of emergency and an "amnesty" should be offered to students regarding grading. Introduce teacher evaluation systems by students based on online platforms."

Promotion, exams, completion of studies and admission to the profession[4]:

"In order to maintain the quality of the educational act and to make the students responsible, it would be better if the structure of the subject necessary for the exam and the evaluation method were changed than to reduce the number of credits necessary for the promotion of the academic year. The final exams cannot be organized normally, they should be replaced by online oral examinations and / or by practical or related papers. The examinations for the completion of undergraduate studies, the test for the assessment of basic and specialist knowledge must be eliminated and only the test for the presentation and taking of the bachelor's thesis / diploma must be maintained. '

Taxes and social benefits for students[5]:

."The postponement of the payment of fees and "stepping" of students in a situation of expulsion for non-fulfillment of teaching obligations or who, apparently, are not enrolled in courses due to non-payment of fees, although they attend them. Introduction of the division of the budget situation by semester, in accordance with national legislation and the principles of the European system of transferable credits (ECTS). "

NEW UNIVERSITY PEDAGOGY OF UBB [6]

Proposed solutions for Babes-Bolyai University Cluj-Napoca, in the univ. 2020-2021.

I. Basic principles of information technology education

1. The usefulness of online education is conditioned by the meaning with which we operate

2. The efficiency of the online educational act is, first of all, determined by the quality of the instructional paradigm that substantiates it.

3. The teaching strategy / method takes precedence over the instrument

4. Online education requires a reconceptualization of the teaching strategy, but not of the psycho-pedagogical paradigm that underlies it

Strategies for organizing online teaching-learning

1. Design a well-structured instructional plan

Steps:

- The first step is to formulate learning objectives

- Once these objectives have been set, in step two, it is essential to establish, explicitly, how students' achievements and performance will be assessed in relation to these objectives. Specifically, we check if they have been reached. We do this through summative evaluations (final exams, projects, portfolios accompanied by grading) and formative evaluations (low-stakes grid tests, weekly reflections, tasks aimed at optimizing performance). Therefore, before any planning of the actual ways of teaching a content, priority is given to setting the objectives and the way in which the students will be evaluated.

- The actual learning activities in which students will be involved to cope successfully with the assessment tests, but also what specific content we will select to be the subject of these learning activities, is the final step of the didactic design approach. In the context of online teaching, to the three stages already described is added another - how to carry out activities

[4] Date selectate din sursa: https://www.agerpres.ro/stiri/2020/04/08/comunicat-de-presa-liga-studentilor-iasi--483446

[5] Date selectate din sursa: https://www.agerpres.ro/stiri/2020/04/08/comunicat-de-presa-liga-studentilor-iasi--483446

[6] https://www.ubbcluj.ro/ro/infoubb/noua_pedagogie_universitara/

Teaching activities carried out asynchronously

Examples of activities that can be carried out **asynchronously:** discussion forums, constant monitoring of all students' activity and giving feedback, activities for reflection on the content and learning process, guided analysis of texts and images, reading course materials in digital format , demonstration sessions, analysis of audio and video recordings, interactive video materials, online quizzes, co-elaboration of documents / reviews / reports. Teaching activities carried out synchronously - are teaching sequences in which the interaction with and between students occurs in real time. It is one of the most common options when a teacher decides to make the transition to online courses. The teacher and students interact in real time, the teacher can send messages both verbally and nonverbally, can receive (at least in part) the nonverbal feedback of students and can adapt their teaching according to it, makes it possible to create faster of a real learning community. The literature reveals that they are very effective when we work with relatively small numbers of students.

Examples of activities that can be carried out **synchronously**: video conferences, question and answer sessions, debates on pre-announced topics, evaluation sessions, etc.

Stimulate interactions and create learning communities

A. Recommendations for enhancing content interactions

a. Organize the workspace on the platform

Establish the following sections so that they are easily identified by students: Announcements section, Questions and answers section, Materials section: Discipline sheet (incorporating specific recommendations for online education), Learning resources (course support, scientific articles, videos, useful links, etc.)

b. Organize the content

Organize content into logical units or modules that have some degree of autonomy. Each module should be structured around a major theme that contains the relevant instructional objectives you are aiming for, but also the learning materials and activities associated with this content. The modules can be sorted chronologically or by content.

It is recommended that each module include:

- Module identification information: module number / week to be completed / start-end date / topic name
- Presentation of the module: brief presentation of the content of the module and its connection with the other modules / presentation of the objectives of the module
- Learning and assessment activities: work tasks assigned to students including their deadlines
- Learning resources: texts, multimedia materials, links, bibliographic references

B. Recommendations for supporting social interactions [7]

Personalize interactions with students, provide opportunities to get to know each other. Build work assignments in which students are invited to introduce themselves or work together. Create a welcome video, post a short presentation. Initiate a discussion in which each student (including you) uploads a photo with a favorite object / scene and adds a short text motivating their choice. Establish rules for formal / informal discussions. Propose, together with the students, rules of conduct in online discussions. Once you agree with each other, vote for these rules. Make sure the rules also apply to the teacher's online presence (eg how often your forum replies); how to address (eg, by name in a formal or informal address), politeness in approach (eg, how to apologize, disagree). Review these rules whenever needed.

[7] https://www.cultofpedagogy.com/ongoing-conversations/
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3762997/
https://sites.duke.edu/onlineguide/implementing/assessments/developing-rubrics/discussion-board-rubric-1/
https://acue.org/wp-content/uploads/2020/03/Section-4_PG1_Discussion-Rubrics_CFIN.pdf

Offer attractive questions / topics that make sense to stimulate discussion in a variety of formats. Discussions that stimulate the exposure of different perspectives: debates, sharing personal experience in relation to a concept; discussing a case study; mobilizing questions; problems to be solved; texts, images, data that allow multiple interpretations. Call Brainstorming. Discussions / debates based on a given quote. Keep the discussions organized. Provide useful guidance on how to organize your answers (eg answer evaluation criteria, answer template, answer structure) Avoid overly general recommendations (such as: post a response of about 100-150 words, answer the questions of some colleagues, reflect on the topics of this discipline, etc.). Ask students to revise their answers by integrating colleagues' lines or a reanalysis of their own answers (e.g., reread your answers and revise your initial post). Summarize the discussions either you or the students (eg in the form of a concept map,). Evaluate the success of the discussions. Appreciate the correct answers given by the students. Periodically evaluate the quality of discussions and contributions. Ask students to reflect on what they have learned from the discussions / important points learned and to pass them on to you through the platform. Constantly provide feedback on their successes or improvements. Explicitly integrate discussions into the course structure. Explain to the students how the topics of discussion are related to the objectives of the course. Establish the connection between the topics of discussion and the different work or assessment tasks that students have to solve.

The academic evaluation in online environments

The most important purpose of university training processes, regardless of whether they take place through direct interaction (on-site), in hybrid form or exclusively online, is the development of professional and transversal skills specific to each academic specialization. Develop an appropriate academic assessment strategy for the online environment.

There are a number of risks, which can be, to some extent, avoided or reduced by specific actions:

• increased risk of exam fraud;

• technical problems that may occur during the exams;

• high exposure of the teacher and the evaluated students, caused by the audio-visual presence that can be recorded / modified / manipulated / distorted;

• the increased risk of disputes, caused by the transparency of evaluation procedures, which can be interpreted in various ways;

• cyber-bullying (can lead to limiting or even giving up online interventions by students);

• reduced management of the group of students and some difficulties related to the limited control of the attendance at the exam.

Forms, methods and tools for online academic assessment

Formative assessment

Assessment focused on supporting learning involves a continuous evaluation process, consisting of moments and actions to mediate learning through:

- analysis of students' learning path and the level reached by students in learning at a given time and in a given didactic context;

- the student's position in relation to the pre-established objectives and the adoption of measures to improve, adapt, develop / modify the learning situations, in order to optimize the results;

- appreciation of the level reached in the manifestation of transversal competences, essential for the socio-professional success of the future graduates: communication, collaboration, citizenship, etc.

In the context of learning tasks that students approach online, in the synchronous or asynchronous version, the formative assessment can be done by:

- Providing constructive feedback;

- Inter-assessment and self-assessment sequences, by reference to a series of criteria and performance descriptors that you can make available to students with the assignment of learning tasks.

- Rules and suggestions for providing constructive feedback

- In the educational context, feedback refers to the information received by beneficiaries (in our case, students) regarding the quality of performance and results obtained, by reference to criteria such as: performance objectives, previous performance, performance criteria.

A model for providing constructive feedback. FAST Feedback Model (Tulgan, 1998). FAST is an acronym that includes the four qualities that feedback must meet simultaneously:

- Frequent: Try to address as many students as possible, offering timely assessments and encouraging performance;
- Accurate: In formulating the feedback, refer to the student's behavior and not to his person. Also clearly state what behavior can be improved and how this can be done. Use feedback as an opportunity to provide encouragement.
- Specific: Provide concrete feedback, referring to performance goals, requirements and expectations expressed in advance.
- On Time: Give feedback immediately close to the assessment time or immediately after the student has offered a service, presented a product of the activity.

The Summative evaluation

The summative assessment has mainly relevant functions in the certification and ranking of students and is focused on verifying the relevance and value of learning products. Online evaluation methods and techniques that respect the principles of authentic evaluation:

- evaluation through individual and group projects. The project can provide opportunities to assess the extent to which students are able to use learning acquisitions in professional or similar contexts.

- E-portfolio (digital collection of information and business products illustrating knowledge)

- Service learning tasks (community service learning);

- Blogs and Vlogs, Slogans (text journal, audio and video reflective learning tools);

- Critical evaluation of contents / materials, text, audio, video) available online

Mutual evaluation and self-evaluation

It may involve specifying in advance the evaluation criteria and performance descriptors and sharing the products of colleagues' work); Evaluation tasks that involve in-depth processing of information (tasks that involve comparison, analysis, synthesis, elaboration, personalization, creation);

We also mention a series of attractive assessment methods for students, but with a lower applicability, by reference to the purpose and specificity of academic assessment: Gamification of learning; Digital badges;Wikis; Unstructured or semi-structured reflection journals (What did I learn? / My own perspective / How did I learn / How did I feel during and at the end of learning? What do I have to do next?).

Some risk reduction solutions specific to online assessment:

- Tasks that require the elaboration in new forms of the contents and / or their application in the most relevant situations;

- Avoiding the formulation of reproductive items;

- Solutions for technical supervision of the exam: Eye-tracking, sound-catcher;

- Technical backup solutions (email, phone, mobile hotspot, external battery);

- Use of time-limited quizzes;

- In the case of oral answers, a solution may be to give up the time of advance formulation of the answer (thinking time);

- Requesting the manual writing of the answers to the editorial items.

Conclusions:

Different education systems in the investigated countries offered customized options for continuing the teaching-learning process in the new pandemic conditions. Each system identified its dysfunctional aspects and looked for the best solutions to optimize the teaching / learning process. The impossibility of direct cohesion, in the classroom / seminar with the teacher, created among the students a series of natural reactions: confusion about the subject, confusion about the efficiency of the reception methods, fear of not achieving the expected return, disinterest generated by technological abuse during this period, physical and mental fatigue resulting from prolonged exposure to technology, decreased academic interest and tone in general. Deprivation of direct connections with friends, colleagues, with the social environment in which they worked generated in the case of students and teachers an initial demobilization, followed by a period of search and experimentation to fill and replace gaps. And in this situation, the online environment was the compromise solution, unanimously accepted.

What is certain is that the entire university learning process from anywhere in the world is in a continuous adaptation to the new existential realities. If for some universities (eg the case of France, UBB Cluj) the mixed system was functional for a while, the increase in the number of diseases and victims of the pandemic determined the reconsideration of decisions and the exclusive transition of online education. This phenomenon was registered in almost all the universities included in the study.

Today, more than a year after the adoption of the online university education system, the question arises whether university education could keep, after returning to a "normal", from the practices acquired during this period to increase the efficiency and effectiveness of higher education.

The answer will be given differently, depending on how the students benefited from this system, depending on how the teaching is adapted to the current needs and requirements of higher education.

BIBLIOGRAPHY

Cojocaru, Stefan, *Focus group - the technique used to assess community needs*, Lumen, 2005.

https://www.merittrac.com/guides/onlineevaluation-system

https://resilienteducator.com/classroom-resources/online-instructor-discussion-boards/

https://www.facultyfocus.com/

https://cdn2.hubspot.net/hubfs/3409306/Best-Practices-in-Online-Faculty-Development.pdf

https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1206&context=pacis2013

https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1206&context=pacis2013

https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/3357164/improving-onlinelearning_final.pdf

FORMAL EDUCATION IN ROMANIA – A DECONSTRUCTIVIST CRITICAL PERSPECTIVE

Aurelia Nicoleta Pavel (Dicu)
PhD

Abstract: The idea of this article has everything to do with the socio-political context and the feeling of helplessness that constantly plagues the didactic activity of many Romanian teachers. Our goal was to find out a simple and logical method of analysis to address what we considered the core problems of the Romanian Education System. As a consequence, in order to avoid the emotional arguments that frequently are used in public debates on what is wrong with Romanian education in general, we chose to draw on Derrida's critical analysis of the tensions that any system based on opposites produces at some point. We opted for a derridian deconstructivism approach, which in this context was interpreted more as a method than a theory that led to a short explanatory paragraph in the section I where possible uses of the term were contrasted. As any regulated system, the Romanian Education System, even if it has (at least in theory) a modern foundation, not only does it show signs of tensions, but a serious tendency to lose prestige. Why? is the question in order and the answer, as usually, is not an easy matter. Therefore, we are trying herein to identify the root of the problem, for the first step to heal an ill body is to know the cause.

Keywords: deconstructivism, social practice, opposition, tension

0.Introducere

The paradox in the instituting moment of an institution is that
at the same time that it starts something new, it also continues something,
is true to the memory of the past, to a heritage, to something we receive from the past,
from our predecessors, from the culture.
Jacques Derrida[1]

Nu credem că există vreo îndoială cu privire la faptul că educația ocupă un rol important în definirea unei societăți. Așa cum achiziționăm limbaj ca să comunicăm și comunicăm din necesitatea de a interacționa, oamenii au simțit nevoia de asociere care inițial a răspuns probabil instinctului de conservare. Pentru conviețuire durabilă comunitățile s-au agregat în jurul unui set de convingeri și norme de conduită (valori sociale și morale) unanim acceptate de membrii acestora și care le-au definit (și le definesc) cultural. Pentru evitarea disoluției a fost (și este în continuare) necesară transmiterea acestora generațiilor următoare, rol îndeplinit de educație. Indiferent de forma pe care o îmbracă, aceasta răspunde înainte de toate unui imperativ de ordin social: asigurarea coeziunii grupului prin atenuarea / eliminarea disensiunilor.

Istoria omenirii este însă un exemplu de continuă restructurare a paradigmelor culturale. Cauza? Inevitabile schimbări politico-economice urmate de o revizuire a vechilor fundamente, teoretizarea și apoi implementarea la nivel social a unei noi paradigme. Este important a se remarca faptul că, în ce privește evoluția istorică a societății, cuvintele cheie sunt, în opinia noastră, *restructurare* și *revizuire*. Fundamentul acestei ultime afirmații îl constituie ideea de *continuitate*. Cu alte cuvinte, o nouă orânduire socială, sau o nouă paradigmă culturală cum am numit-o mai sus, presupune de obicei o deconstrucție (critică) a

[1] În *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida* (1997: 6)

vechiului sistem și o reconstrucție a acestuia pe noi coordonate, ceea ce sugerează conservarea unui set de valori cheie.

I. Deconstructivismul lui Jacques Derrida

Organizations cannot do without tacit certainties and routines:
They would collapse into themselves like a body without a skeleton.
Stephan Fuchs și Steven Ward

Considerat unul dintre cei mai influenți filosofi ai secolului XX alături de Ludwig Wittgenstein și Martin Heidegger, Jacques Derrida a stârnit prin ideile sale unele dintre cele mai aprinse și polemice dezbateri, lăsându-și mai mult decât oricine amprenta, în ultima sută de ani, asupra multor domenii și discipline diferite. Deși a pornit de la o mai veche preocupare atât a filosofiei cât și a lingvisticii: sensul semnului lingvistic, deconstructivismul, conceput inițial ca strategie de interpretare textuală, și-a îmbogățit conținutul devenind fără voie sistem filosofic și astfel piatră de temelie a mișcării culturale postmoderniste. Termenul preluat de către Derrida de la Heidegger este folosit pentru prima oară în lucrarea sa *De la grammatologie* în care, plecând de la premisa că nu există o legătură stabilă și definitorie între semnificant (semnul lingvistic) și semnificat (obiectul la care acesta se referă), pune sub semnul întrebării fundamentele comunicării, văzută, în acest context, ca fiind incertă. Ca urmare, lucrarea reprezintă o critică asupra criteriilor *identitate*, *adevăr* și, evident, *certitudine*. Derrida refuză logos-ului (cu înțelesul său de *cuvânt* sau orice extensiune a acestuia – *discurs în general* la sofiști, *discurs rațional* la Aristotel, *argument* în dialectica retoricii clasice, etc.) statutul de sursă a adevărului așa cum a fost perpetuat, în ciuda diferențelor de gândire, de filozofi de-a lungul istoriei metafizicii.[2] În tradiție saussuriană, limba ca sistem de semne își definește înțelesurile, în opinia filozofului, prin conceptul de *diferență specifică* sau *opoziție binară*, cu alte cuvinte, prin contrastul dintre semne (sau combinație de semne) în (con)texte diferite. Sensul este deci intern textului. Mai mult, textul poate avea multiple înțelesuri interne în raport de contradictorialitate cu ele însele (trăsătură numită reflexivitate sau autoreferențialitate). Prin urmare nu există nicio garanție a imuabilității sensului. Efectul acestei idei este unul în cascadă: instabilitatea semnificației semnului lingvistic duce la instabilitatea mesajului al cărui purtător este, și implicit a discursului și comunicării în ansamblu. Dacă limba nu este de fapt capabilă să exprime un *înțeles absolut* atunci ea nu este aptă să stabilească adevărul în manieră universală, transcendentă. Noțiunea de cunoaștere, intermediată lingvistic, se clatină și ea, devenind un produs volatil.

Dacă sensul este determinat de opoziții atunci decelarea substratului acestuia presupune „deconstrucția" ori *analiza critică* a lor prin explorarea tensiunilor și contradicțiilor dintre ordinea lor ierarhică asumată ori afirmată și alte aspecte ale înțelesului textual (în special de natură indirectă și care se bazează pe utilizări metaforice sau performative ale limbii). Tot așa, prin extrapolarea acestei *non-metode* / *non-critici* / *non-analize*, cum o caracterizează apofantic Derrida, se poate dezvălui natura discretă oricărui concept sau structură (inclusiv socială).

Ca urmare, în lucrarea de față DECONSTRUCTIVISMUL este privit, pe de o parte, ca **metodă critică de analiză** a unui sistem prin *identificarea tensiunilor* din sânul acestuia generate de *existența inerentă a unor opoziții* și a *organizării lor ierarhice*, iar pe de altă parte, ca **practică a detensionării sistemului** prin restructurare totală (deconstructivism radical) sau parțială (deconstructivism moderat) a acestuia.

Sub aspect formal termenul deconstructivism se opune prin morfologia sa lexicală celui de constructivism. În contextul lucrării actuale aceasta nu se aplică la nivel de conținut.

[2] „(…) *l'histoire de la métaphysique* qui, malgré toutes les différences et non seulement de Platon à Hegel (en passant même par Leibniz) mais aussi, hors de ses limites apparentes, des présocratiques à Heidegger, a toujours assigné au logos l'origine de la vérité en général: l'histoire de la vérité, de la vérité de la vérité, a toujours été, à la différence près d'une diversion métaphorique dont il nous faudra rendre compte, l'abaissement de l'écriture et son refoulement hors de la parole « pleine »." (Derrida: 1967, pp. 11-12)

Constructivismul sociologic primul la care ne gândim, dată fiind tema abordată, este o teorie în Sociologie conform căreia *categoriile cunoaștere și realitate sunt create activ prin interacțiuni și relații sociale*. Cele două accepțiuni ale deconstructivismului avute în vedere de noi (metodă analitică / practică socială de restructurare) și constructivismul sociologic definit mai sus (teorie cu privire la cunoaștere și realitate) nu au același obiect și, prin urmare, nu se pot contrapune.

Un punct de vedere clarificator pentru noi în ce privește această noțiune, așa cum am reținut-o în lucrarea de față, și aplicabilitatea ei în alte domenii l-au avut Stephan Fuchs și Steven Ward în cele două articole ale lor: *What is deconstruction, and where and when does it take place? Making facts in science, building cases in law* și *The Sociology and paradoxes of deconstruction: a reply to Agger.*

În primul articol cei doi autori fac diferența între *deconstrucția radicală* și cea *moderată*, prima fiind întâlnită mai ales în științele sociale, precum filosofia și lingvistica, a căror modalitate de producție este de natură semiotică, și al căror mod de comunicare este conversația (și în care paradigmele se pot înlocui în totalitatea lor), cea de-a doua întâlnindu-se în domeniile în care conflictele cu privire la cunoaștere se constituie în structuri antagonice și competitive, cu alte cuvinte, în științele experimentale sau științe sociale precum dreptul sau economia. Deconstrucția ne apare astfel ca o practică a înnoirii deloc nouă, ci doar teoretizată relativ recent. Ceea ce ne-a atras atenția în ce-i privește pe Fuchs și Ward este că aceștia văd *deconstrucția radicală* ca simptomatică pentru crizele majore de gândire caracterizate de un scepticism extrem și o accentuată nesiguranță, pe câtă vreme *deconstrucția moderată* tinde să se aplice structurilor organizaționale.

În al doilea articol, autorii analizează conceptul de *deconstrucția moderată* din perspectiva mecanismelor care stau la baza ei, văzând-o ca o reajustare din mers a unui sistem fundamentat pe un set de prezumții. *Aceste prezumții de bază se pot schimba în timp și cu aceasta și profilul inițial al organizației*. O astfel de prezumție este, de exemplu, distincția *critic* / *convențional*. Orice organizație critică prin natura ei trebuie să admită *ab initio* că menționata opoziție este folositoare și productivă, după care, pentru a putea funcționa mai departe, va fi nevoită să o treacă pe o linie moartă, deoarece fără certitudini și rutină (convențional) se va prăbuși ca un corp fără schelet.

În acest punct ar fi interesant să vedem în ce raport se află deconstructivismul de sursă derridiană cu *schimbarea de paradigmă* a constructivistului Thomas Kuhn. În lucrarea sa *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), Kuhn susține că știința nu progresează ca o acumulare liniară de cunoștințe noi[3], ci trece prin revoluții periodice numite *schimbări de paradigmă*. [4] Dacă vedem deconstructivismul ca o metodă de analiză a sistemului în termeni de tensiuni interioare, opoziții și excluziuni (întotdeauna rămâne ceva ce sistemul nu acoperă), atunci *revoluția științifică* și *schimbarea de paradigmă* – în cazul lui Derrida, *schimbarea setului de prezumții* – se poate explica prin escaladarea tensiunilor existente în sistem până la un punct critic în care fie este distrus fie este restructurat pe o nouă paradigmă (set nou de prezumții) incompatibilă într-o revoluție științifică cu cea de dinainte. Unul dintre exemplele date de Kuhn este schimbarea paradigmei mecanicii newtoniene cu cea relativistă. Tensiunile lui Derrida în cazul teoriilor științifice poartă numele, în opinia noastră, de *insuficiență explicativă*, ea fiind prezentă în stare latentă încă de la constituirea acestora ca sistem. Este nevoie de un important avans tehnologic și științific (cel normal – acumulat, dar nu apt de o revoluție) ca o insuficiență explicativă să devină aparentă și să creeze disensiuni în comunitatea științifică unde diferențele între răspunsuri permit „oamenilor raționali să nu fie de acord”[5]. Credem că cele două abordări ale schimbării de paradigmă sunt de fapt

[3] „Cumulative acquisition of unanticipated novelties proves to be an almost non-existent exception to the rule of scientific development.” (1962/1996:96)

[4] „ (…) scientific revolutions are here to be taken to be non-cumulative developmental episodes in which an older paradigm is replaced in whole or in part by an incompatible new one.” (1962/1996:92)

[5] În “Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice” (1997: 320–39).

complementare. Derrida preocupat de instabilitatea sensului lingvistic a conceput realitatea în opoziții creatoare de tensiuni, și drept urmare a văzut instabilitatea unui sistem ca inerentă acestuia, Kuhn, pe de altă parte o privește ca rezultat al naturii polemice a individului și deci al acțiunii externe. Amândoi au, în opinia noastră, dreptate; un sistem, chiar dacă poartă în el germenii latenți ai instabilității, nu se schimbă de la sine; el va continua să existe în acea stare cel puțin până în momentul în care elemente externe lui îi pun la încercare prezumțiile.

La ce ne folosesc observațiile de mai sus într-o lucrare care are ca temă viitorul educației în România?

La analiza din interior a Sistemul educațional oficial, deoarece el stă la baza educației formale.

De ce este necesară o astfel de analiză?

Pentru că diferențele între răspunsuri permit *oamenilor raționali să nu fie de acord* – iar acesta este primul pas în schimbarea de paradigmă a unui sistem perfectibil –, pentru că Sociologia educației ca disciplină științifică – teoretică și aplicativă specializată a sociologiei, are, printre altele, ca menire să studieze relațiile dintre societate și educație, ca subsistem al sistemului social global, și, nu în cele din urmă, pentru că viitorul societății depinde, printre altele, de un sistem educațional oficial apt să producă membrii care să-i servească interesele.

II. Deconstrucția sistemului oficial de educație în România

Lex est quod populus iubet atque constituit[6]

Pentru o stabilire clară a cadrului instituțional al educației în România am găsit potrivit să reproducem, ca preambul al acestui capitol, definiția Sistemului național de învățământ așa cum rezultă ea din art.15 al. 1 și 2 legea 84/1995.

(1) **Sistemul național de învățământ** este constituit din ansamblul unităților și instituțiilor de învățământ de stat și private de diverse tipuri, niveluri și forme de organizare a activității de instruire și educare.

(2) Sistemul național de învățământ este structurat în **niveluri educaționale**, astfel încât să fie asigurată *coerența instrucției și educației conform particularităților de vârstă și individuale ale elevilor și studenților*.

Afirmam în introducerea lucrării că educația s-a născut din necesitatea grupului de a-și conserva integritatea, de a atenua disensiunile interne prin transmiterea unui set de valori sociale și morale unanim acceptate, idee transformată de Durkheim în axiomă: *l'éducation est chose éminemment sociale, par ses origines comme par ses fonctions.* Sigur, prin caracterul destul de general ea lasă loc de interpretare. Cu toate acestea, dacă considerăm definiția din punctul de vedere al relației societate ca sistem global / educație ca subsistem, atunci prin funcțiile sale subsistemul este logic să se subordoneze sistemului global. Din obiectivele educației enumerate în lege, și apreciate prin prisma opoziției comunitate / individ, *ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile* este de căpătâi, înainte de toate pentru că este o modalitate de integrare socială, apoi pentru că poate fi un indicator al *împlinirii și dezvoltării personale prin realizarea propriilor obiective în viață*

Întorcându-ne la Derrida și la sistemul său critic ne permitem să definim sistemul educațional prin următoarele prezumții ce caracterizează de altfel orice structură organizațională [+ordine] [+social] [+normativ]. Interesantă în acest punct este următoarea prevedere a art.32 din Constituție: *dreptul la învățătură* este asigurat prin *învățământul general obligatoriu*, prin învățământul liceal și cel profesional, prin învățământul superior, precum și prin alte forme de instruire sau perfecționare. Contradicția *dreptul la învățătură* / *învățământul general obligatoriu,* oricât de paradoxală aparent, a fost rezolvată fără îndoială rezolvată de teoreticienii teoriei drepturilor și obligațiilor. N-avem însă nici cea mai mică îndoială că *obligatoriu* se traduce de partea cealaltă a baricadei, mai exact din perspectiva beneficiarului, ca [+coercitiv]. Nu afirmăm că nu ar trebui să fie așa, dimpotrivă. Dispoziția

[6] Legea este ceea ce poporul poruncește și orânduiește.

constituțională conjugată cu obiectivul integrării în câmpul muncii considerată primară de noi se traduce popular prin: trebuie să mergi la școală ca să înveți o meserie și să-ți câștigi pâinea.

Beneficiarul parte integrantă din sistem va fi definit astfel: [+individual] [+independent]. Se descoperă astfel o primă posibilă tensiune a sistemului între [+coercitiv] și [+independent] care îl definește din față ca antagonic.

Nu este dificil să argumentăm acest lucru, dați mai multor elevi de ales între mersul la școală și altă activitate recreativă și suntem siguri că într-un procent covârșitor vor alege să nu-și exercite dreptul la învățătură, mai ales datorită faptului că procesele cognitive complexe, cum este cel de învățare, presupun un mai mare efort din partea individului decât menționatele activități. Există o doză serioasă de înțelepciune populară în afirmația: *lasă copilul să facă ce vrea și o să ți se suie în cap*. Se explică astfel de ce învățământul general este obligatoriu prin Constituție.

Trăsătura [+coercitiv] este goală de conținut dacă nu adăugăm sistemului o alta: [+autoritate], cu rolul de a-i asigura aplicarea. Autoritatea în sistem se înfăptuiește la nivelul unității de învățământ prin corpul didactic și forurile decizionale. Dar să nu uităm că în paralel cu sistemul oficial există și o altă instituție educativă, cea mai veche de altfel, și care dă startul în educarea membrilor societății: familia. Ca urmare, asupra beneficiarului își exercită autoritatea și familia, element extern sistemului.

O problemă a sistemului nostru de educație este exact cea a pierderii treptate a autorității. În orice sistem organizațional caracterul [+independent] al individului este inferior ierarhic premisei [+social], la fel, premisa [+autoritate] a sistemului va avea un drept de preemțiune asupra celei aparținând familiei. O răsturnare a raporturilor ierarhice menționate erodează prin tensiunile dintre ele fundamentul social și structural al organizației.

Un factor de tensiune în sistemul social global, și prin urmare a subsistemului său educația, prin lezarea autorității acestuia este proliferarea la extrem a *culturii corectitudinii politice*.

Este posibil ca în mod paradoxal tocmai Derrida să fie, fără voia lui, responsabil de această stare de lucruri. Prin analizele sale politice și sociale Derrida a încercat să avertizeze asupra efectelor devastatoare ale ideologiilor extremiste care divid lumea în tabere diametral opuse (cum ar fi stalinismul și fascismul), străduindu-se să depășească tiparele care exclud diferențele. Adepții lui însă au corupt viziunea sa consecvent etică, creând cultura corectitudinii politice (*the culture of political correctness*) care reprezintă o deturnare flagrantă de la scopul inițial al autorului, ajungându-se nu la ce s-a dorit: conservarea diferențelor și respectarea celuilalt, ci la o și mai accentuată polarizare a acestora și la o politizare a lor.

O consecință gravă a *corectitudinii politice*, tradusă în învățământul românesc prin *principiul echității - în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare* și proliferarea ideii de *învățământ incluziv*, a fost desființarea învățământului special și integrarea copiilor cu probleme în majoritate. Nu va fi nevoie să facem un exercițiu de imaginație; ne este de ajuns să dăm un exemplu din experiența de profesor: un tânăr cu certificat CES „integrat" într-o clasă de peste 25 de elevi normali. Directiva primită de orice pedagog fie el de gimnaziu sau liceu este să treacă clasa un astfel de elev. Realitatea unui număr așa de mare de copii în fiecare clasă face imposibilă punerea în practică a unui curriculum diferențiat pentru elevul în cauză. Rezultatul: *Mai bine aș fi și eu tâmpit ca să-mi dea cinci-ul!* Să analizăm derridian efectele unei asemenea afirmații. Într-un sistem judicios fundamentat pe principiile obiectivității și evaluării unice nu pot exista două feluri de nota cinci. Elevul fără probleme poate să înțeleagă în principiu situația, dar asta nu o face echitabilă putând duce la demotivarea acestuia. Prima consecință este diminuarea autorității profesorului căruia i se forțează practic mâna să treacă clasa și pe cel care are capacitatea de a învăța, obligat fiind de lipsa de argumente să cedeze în fața interesului individual. Dar cum am afirmat mai sus trăsătura [+social] este ierarhic superioară celei [+individual], ceea ce înseamnă că cea din urmă, pentru a nu se afla în raport de contradicție cu cea dintâi, va trebui

să se manifeste în limitele impuse de sistem şi să nu contravină obiectivelor acestuia. Şi pentru că finalitatea primară a sistemului educaţional *este ocuparea unui loc de muncă şi participarea la funcţionarea şi dezvoltarea unei economii durabile*, *integrarea socială şi participarea cetăţenească activă în societate* se ajunge la un dublu eşec. Întâi elevul care contestă sistemul (şi pe bună dreptate) eludează prin atitudine principiul relevanţei (*educaţia răspunde nevoilor de dezvoltare personală şi social-economice*), care nu i se aplică nici elevului cu CES. De ce? Pentru că tânărul cu pricina este integrat pe hârtie, în statistici, el nemaibeneficiind de instrucţie specializată adaptată nevoilor lui care să-i permită o adevărată integrare odată ajuns la maturitate. Se încalcă astfel şi al. 2 al art.15 din legea 85/1995: Sistemul naţional de învăţământ este structurat în niveluri educaţionale, astfel încât să fie asigurată *coerenţa instrucţiei şi educaţiei* ***conform particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor*** *şi studenţilor*.

Iată cum printr-o astfel de hotărâre, dictată probabil de raţiuni economice şi mascată prin falsul argumentativ al politicii corectitudinii şi nediscriminării, legislatorii şi-au atacat propriul sistem educaţional prin inconsecvenţă normativă şi trecerea în plan secund a principiului relevanţei cu blocarea, practic, a realizării obiectivului integrării active prin muncă.

Autoritatea sistemului educaţional are de suferit şi ori de câte ori principiile *participării şi responsabilităţii părinţilor* şi *respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învăţământ* sunt aplicate abuziv cu răsturnarea ierarhiilor mai sus menţionate, mai exact când autoritatea familiei şi dreptul la opinie al elevului o încalcă pe cea a sistemului. Exemple concrete din activitatea practică în care profesorul este pus în situaţii umilitoare fără a putea face nimic sunt atât de multe, că ar putea face obiectul unui studiu sociologic. Efectele pe termen lung vor fi, în opinia noastră, destul de serioase dacă nu se iau măsuri.

Suntem de acord ca educaţia să fie centrată pe elev, pe dezvoltarea lui personală în conformitate cu aptitudinile sale, dar aceasta nu are de-a face cu autoritatea. Dezvoltarea personală şi dreptul la opinie nu înseamnă ca elevul să facă ce vrea, ci să-şi exercite caracteristica [+independent] astfel încât, în raport cu cea [+autoritate] a sistemului, să nu încalce principiul *primum non nocere*, cu alte cuvinte să nu-i aducă atingeri. Se evită astfel debilitarea prezumţiei de temelie a oricărui sistem: **autoritatea acestuia asupra elementelor proprii lui**.

Să nu uităm că sistemul educaţional este un subsistem al celui global (statal), ca urmare, va primi în plin toate loviturile date de acesta din urmă. O mai bună analiză a efectelor în practică a politicilor educaţionale pentru ajustarea acestora realităţii pe care atât profesorii cât şi elevii o trăiesc, şi o stabilire prin lege a limitelor exercitării drepturilor şi obligaţiilor ar fi binevenite.

Eşecul politicilor educaţionale postdecembriste este, în opinia noastră, mai mult decât evident şi nici nu mai trebuie demonstrat; se poate cuantifica prin scăderea destul de serioasă a gradului de alfabetizare faţă de perioada de dinainte de 1989 şi prin scăderea progresivă a gradului de dificultate a subiectelor de la evaluarea naţională şi bacalaureat. Nu contestăm că există şi aspecte pozitive ale acestora, cum ar fi abordarea constructivistă a procesului educaţional centrat pe elev, care, prin strategii metacognitive, este învăţat să înveţe, să devină autonom. Rezultatele din nefericire nu sunt însă cele scontate şi, credem noi, tocmai datorită diminuării autorităţii sistemului .

Declinul alfabetizării şi al procentului de promovabilitate la BAC cosmetizat, după cum am mai afirmat, prin scăderea în ultimii ani a gradului de dificultate a subiectelor, sunt indicatori ai stării în care se află sistemul educaţional autohton preocupat se pare doar de asigurarea unui nivel de bază al cunoştinţelor şi nu de *dezvoltarea unei economii durabile* care să promoveze societatea într-un stadiu superior de dezvoltare. Inconsecvenţa legislativă şi-a pus deja amprenta asupra lui. În societăţile care se ghidează după principiul *cine are carte are parte* sistemul educaţional este definit obligatoriu de caracteristica [+competitiv].

În contextul dezvoltării accelerate a tehnologiei și a afluxului abundent de informație trăsătura de mai sus nu este o opțiune este un imperativ. Promovarea excelenței este *corectă politic* deoarece ea servește intereselor sociale.

Să analizăm un alt exemplu dureros din practică: o clasă cu peste 25 de elevi eterogenă ca pregătire (foarte buni, medii și slabi). Într-un sistem educațional competitiv obiectivul îl reprezintă performanța. Întrebarea care se pune este: *poate fi ea asigurată în cazul de mai sus?* Răspunsul nostru este *categoric nu*. Profesorul este pus în situația de a alege calea de mijloc și anume să adapteze conținutul curricular pentru cei de nivel mediu întrucât, dacă își propune progresul celor slabi, înseamnă că elevii de mijloc și cei foarte buni vor pierde stagnând, iar dacă alege să-și organizeze lecția în funcție de cei mai buni, ar putea avea de câștigat doar o parte dintre cei de nivel mediu, și în niciun caz cei slabi. Sistemul clar nu este competitiv pentru că soluția de mijloc îi plasează pe elevii cu un nivel ridicat de cunoștințe într-o zonă de platou.

Sistemele educative orientale (China, Coreea, Japonia) au rezolvat această dilemă prin evaluare națională semestrială și anuală (la toate materiile) și reorganizarea claselor la începutul fiecărui an școlar în funcție de clasament. Se elimină astfel posibilitatea ca profesorul să fie acuzat de subiectivism în evaluare, iar evaluarea continuă pe care acesta o face pe parcursul semestrelor este rezervată atragerii atenției elevului asupra punctelor sale slabe. Clasele cu nivel mai scăzut pot fi stimulate să-și crească nivelul prin alegerea unui conținut curricular adecvat întregii clase, iar cele cu nivel ridicat pot fi împinse către performanță. Mai mult, elevii vor fi motivați să învețe fie pentru că există posibilitatea de a avansa în clasament, fie pentru că vor să-și conserve poziția. Se deturnează atenția de la caracterul [+coercitiv] al sistemului care trece în fundal, prin responsabilizarea și motivarea elevului prin trăsătura [+competitiv] de a-și depăși nivelul curent de cunoaștere. Societatea va avea și ea de câștigat prin asigurarea unui număr deloc de neglijat de membri competenți.

III. Concluzie

Deși ar mai fi multe de analizat, economia lucrării de față ne împiedică să atingem și alte subiecte de interes. Ce ne-a permis procedeul deconstructivist al lui Derrida (cel puțin în parte) a fost să constatăm că sistemul educațional este un sistem antagonic caracterizat de tensiunile inerente oricărui sistem normativ. Cea mai importantă tensiune a sistemului educațional oficial este, în opinia noastră, cea născută din opoziția între tendința către independență a elevului și constrângerea exercitată asupra lui de către sistem (prin monopolul asupra certificării competențelor). Un factor de detensionare în acest caz îl reprezintă promovarea unor programe educative atractive care să-l facă pe elev înțeleagă necesitatea învățării, să o accepte și să o transforme în motivație internă, în ciuda dificultăților întâmpinate ca urmare a creșterii gradului de complexitate a procesului de învățare pe care îl presupune, de altfel, trecerea într-o etapă superioară de dezvoltare cognitivă. Pentru ca asemenea programe să fie eficient implementate, este necesar ca setul de prezumții pe care se fundează sistemul [+social] [+autoritate] [+competitiv] să primeze în fața celor care-l caracterizează pe beneficiar [+individual] [+independent]. Aceasta nu înseamnă suprimarea setului doi, ci exercitarea prezumțiilor acestuia în limitele respectării celor dintâi. Sistemul însă nu este supus doar unor tensiuni interne, el trebuie să suporte lezări ale autorității sale din partea altor structuri sociale dintre care cele mai influente sunt: familia și mass-media. Ne dorim participarea celor două la procesul educațional și suntem de acord cu o critică constructivă din partea acestora, nu însă cu una distructivă, care să servească interese personale. Educația în familie nu este doar complementară celei asigurate de sistemul de educație oficial. Ea acoperă primele etape de dezvoltare ale copilului punând bazele celei formale. Transmiterea din generație în generație prin educația în familie a acelui mănunchi de valori sociale și morale de care vorbeam, în care să fie inclusă și învățarea ca mijloc de dezvoltare personală și satisfacere a intereselor proprii (așa cum o parte dintre noi am moștenit deja de la părinții noștri) ar ușura fără îndoială sarcina pedagogilor prin atenuarea și de ce nu chiar eliminarea *avant la letre* a celei mai importante tensiuni din sistem

[+independent] / [+autoritate] manifestată la ora actuală prin lipsa de interes pe care un număr din ce în ce mai mare de elevi o manifestă față de școală și prin stimularea celei [+competitiv].

După cum se poate observa, educația oficială nu poate fi concepută în afara societății în ansamblul ei. O predicție în ce privește viitorul acesteia este dificil de făcut, el depinzând de cum se vor rezolva întâi problemele deja existente. Schimbarea de paradigmă ar trebui să fie una moderată, centrată pe asigurarea respectării prezumțiilor de bază ale sistemului. Acest lucru însă nu credem că este posibil fără o analiză a tensiunilor lui printr-un studiu sociologic serios al efectelor acestora în activitatea didactică de zi cu zi. Și ca să-i parafrazăm pe Fuchs și War **sistemului educativ oficial românesc îi trebuie certitudini și rutină pentru a nu se prăbuși ca un corp fără schelet.**

BIBLIOGRAPHY

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les éditions de minuit.

–. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie,* format digital sub îngrijirea lui Jean-Marie Tremblay. Quebec.

Fuchs, S. și Ward, S. (1994a) "What is deconstruction, and where and when does it take place? Making facts in science, building cases in law", în American Sociological Review. (http://www.jstor.org/stable/2095926)

–. (1994b) "The Sociology and paradoxes of deconstruction: a reply to Agger", în American Sociological Review. (http://www.jstor.org/stable/2095928)

Kuhn, T. (1962/1996) *The Structure of Scientific Revolutions. Chicago:* University of Chicago Press

–. (1997) "Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice", în *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.

THE ANTISOCIAL BEHAVIOR OF THE CHILD: CONCEPTS, SOCIAL REPRESENTATIONS, MECHANISMS AND MODELS OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION

Angela Cucer
Coordinating Scientific Researcher, PhD, associate professor (docent), Institute of Educational Sciences, Republic of Moldova

Abstract: Analyzing several scientific sources, we found that in the crisis of modern society and changing moral and value attitudes, the number of children prone to antisocial behavior has increased. For this reason, providing quality psychological care to these children is becoming increasingly important. In this article we review some conceptual delimitations of the antisocial behavior of the child, of the psychological mechanisms. We will present some social representations regarding the need for psychological assistance of children with antisocial behavior and we will also offer some models of psychological intervention.

Keywords: antisocial behavior, psychological assistance, mechanisms, psychological intervention, model.

Introducere

În condițiile societății moderne, a schimbărilor în atitudinile morale și valorice a persoanelor, numărul copiilor predispuși la comportamente antisociale a crescut considerabil. Din acest considerent problema cercetării și prevenirii comportamentelor în cauză devine din ce în ce mai actuală atît în plan internațional cît și național. În acest articol vom prezenta unele rezultate realizate în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, director de proiect dr. psihologie, conf. univ. Oxana Paladi cu referire la comportamentul social al copiilor, reprezentările cadrelor didactice și psihologilor cu privire la asistența psihologică a acestor copii, unele modele de intervenție.

Comportament antisocial - delimitări conceptuale

Importanţa studierii conceptului „comportament antisocial” a atras frecvent atenţia specialiştilor din diverse domenii inclusiv din psihologie și pedagogie. Analiza conceptului „comportament antisocial” a demonstrat că acesta este echivalat cu comportamentul deviant, fie este strâns legat de acesta, sau este considerat ca un concept identic. Compararea, interpretarea conceptului de „comportament antisocial” în pedagogie, psihologie, psihiatrie, n-a scos în evidenţă diferenţe fundamentale. Mai mulţi savanţi consideră că comportamentul antisocial se referă la comportamentul care contravine normelor legale, amenințând ordinea publică și bunăstarea celorlalți. Tulburarea de personalitate antisocială este o tulburare de personalitate caracterizată printr-un model, pe termen lung, de nerespectare sau încălcare a drepturilor altora.[1]

În opinia lui Berger K. comportamentele antisociale sunt acțiuni care dăunează sau nu țin cont de bunăstarea celorlalți.[2] Acest tip de comportament a fost definit ca orice tip de

[1] *Antisocial personality disorder - Symptoms and causes*. 2018. Documentul este disponibil online la adresa: https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/antisocial-personality-disorder/ symptoms-causes/syc - MAYO, CLINIC. [Accesat la 20.04. 2020]. Disponibil: https:/ /www.mayoclinic. org/diseases-conditions/antisocial-personality-disorder/ symptoms-causes/syc-20353928 .

[2] Berger, K. (2003). *The developing person through childhood & adolescence 6/e*. NY: WORTH Publishers.

comportament care încalcă drepturile fundamentale ale unei alte persoane și orice comportament considerat a fi perturbator pentru ceilalți în societate.[3] Zmanovskaya E.V. (2007) definește comportamentul antisocial al unei persoane ca „comportament delincvent" (din latinescul *delinqens* - „infracțiune"), iar „comportamentul infracțional" îl consideră o formă de delincvenței. În opinia acestui psiholog, comportamentul antisocial poate fi exprimat sub următoarele forme: 1. *Comportament deviant,* ce se manifestă prin încălcarea normelor sociale, a regulilor de comportament stabilite în familie, în instituțiile de învățământ, agresivitate, lipsa dorinței de a învăța, demonstrarea atitudinii negative față de cei din jur**.** Acest comportament poate fi exprimat prin plecarea de acasă, vagabondaj și chiar sinucidere, alcoolism, consum de droguri, etc. 2. *Comportamentul delincvent,* ce se exprimă printr-o stabilitate comportamentală a tinerilor, ce provoacă încălcarea ordinii publice. Acest comportament se manifestă sub formă de insulte, bătăi, incendieri, extorcari, furturi mărunte, etc. *3. Comportamentul adictiv,* ce se caracterizează prin fugă de sine, de problemele sale, bulimie, anorexie, dependentă de muncă, joc constant pe calculator, abateri religioase, droguri, etc.[4]

Sömke V. E. și colab. (1983) identifică conceptul de comportament „antisocial" și „delincvent" iar Kovalev V. V. (1981) consideră că un comportament delincvent este un comportament criminal.[5] Asociația Americană de Psihiatrie, în Manualul Diagnostic și Statistic al Tulburărilor Mentale, definește comportamentul antisocial persistent ca tulburare de personalitate antisocială. Organizația Mondială a Sănătății include acest concept în "Clasificarea Internațională a Bolilor" ca tulburare de personalitate disocială. Un model de comportament antisocial persistent poate fi, de asemenea, prezent la copiii și adolescenții diagnosticați cu probleme de comportament, incluzând tulburări de comportament sau tulburarea opoziționismului provocator în cadrul DSM-V.[6]

În dependență de vârstă, au fost evidențiate unele *forme* ale comportamentului antisocial:

1. *la copii între 5 și 12 ani* - huliganism mic, încălcarea disciplinei, cerșitul, fumatul, violența împotriva copiilor mai mici și neputincioși, furt, incendii, daune aduse proprietății;
2. *la adolescenți de la 13 ani* - huliganism, vandalism, furt, dependență de jocuri pe calculator, diverse tipuri de violență, trafic de droguri, utilizarea substanțelor psihoactive;
3. *pentru persoanele peste 16 ani* - infracțiuni care implică răspundere penală și pedeapsă corespunzătoare.

S-a constatat că aceste forme de comportament antisocial influențează negativ psihicul copilului, consecințele fiind lipsa de predispoziție și atașament față de oameni, nivel scăzut de empatie, impulsivitate, nerespectarea standardelor morale, lipsa de regret și remușcări cu privire la încălcările făcute[7] Acești copii sunt adesea impulsivi și nesăbuiți, ignorînd consecințele propriilor acțiuni și punând în pericol propria lor siguranță și a celorlalți. Ei sunt adesea agresivi și ostili, manifestă un temperament neregulat și pot să se răzbune violent cu provocări sau frustrare. La unii atașamentele și legăturile emoționale sunt slabe, iar în relațiile interpersonale pot avea dificultăți în susținerea și menținerea acestora, acestea manifestându-

[3] Calkins, S. & Keane, S. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and Psychopathology*. 21 (04). p.1095.

[4] Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения [Текст] / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2008. – 288 с.

[5] Пруцкова Е. А., (2017) Профилактика девиантного поведения среди подростков в образовательных учреждениях**,** Журнал Педагогика. Вопросы теории и практики**,** Тамбов: Грамота, 2017. № 1(05) С. 39-41. ISSN 2500-0039.Адрес журнала: www. gramota. net/ editions /4.html; Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2017/1/

[6] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (2013). 5th ed. Va.: American Psychiatric Association.

[7] Дмитриева, Н., В.; Бочанцева, Л., И. Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста) : монография. Ишим : ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013.

se prin manipularea, exploatarea și abuzul altora. Reeșind din caracteristicile copiilor cu comportament deviant, precum și din experiențele altor state, considerăm că anume crearea unui sistem eficient de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial va permite rezolvarea problemelor de dezvoltare și educare a copiilor în mediul educațional.

Reprezentări sociale cu privire la asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial

În studiul realizat de noi, pe parcursul anului curent, ne-am propus să identificăm reprezentările psihologilor, cadrelor didactice cu privire la asistența psihologică a elevilor cu comportament antisocial din învățământul general. Metodologia cercetării a vizat aplicarea a 2 chestionare: pentru psihologi și cadre didactice. Menționăm că în cadrul experimentului au participat 134 subiecți: 67 psihologi și 67 cadre didactice din învățământul general. În cele ce urmează vom prezenta cele mai relevante date din analiza rezultatelor obținute.

Rezultatele obținute ne demonstrează că psihologii au evidențiat existența unor probleme societale care influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la comportamentul antisocial al elevului. Ei au numit următoarele probleme: 45,06 % psihologi au indicat *plecarea părinților peste hotare, lipsa de atenție față de copil, lipsa de comunicare și de înțelegere în cadrul familiei; divorțurile; neglijența copiilor din partea părinților*; 32,5 % psihologi au numit *refuzul școlar;* 21,0 % psihologi au *remarcat neîncrederea, atitudinea rezervată a părinților față de activitatea psihologului;* 13,5 % psihologi – *relația precară a familiei cu scoala;* 14,6 % psihologi *șomajul, insuficiențele financiare, sărăcia*.

În același context, cadrele didactice au indicat: *migrația părinților peste hotare* - 40,54 % cadre didactice; *agresivitatea, violenta fizica, verbală; furia; anxietate, Bullying* din mediul social și mediul copiiilor - 21,62 % cadre didactice; i*mplicarea pasivă a părinților în procesul de instruire și educație; dezechilibrul psihologic în familie, exemplul prost al părinților; diferenta de opinii, conflictul dintre diferite vârste în familie; familii vulnerabile ce abuzează alcool, substanțe nootrope* -18,9 % cadre didactice. Totodată 16,21 % cadre didactice sunt de părere că principala problemă socială cu care se confruntă copilul și care afectează comportamentul acestuia *este lipsa de comunicare în familie, între profesori și părinți;* 13,51 % cadre didactice au indicat *impactul negativ al calculatorului, telefonului gadgeturilor, a rețelelor de socializare*; 8,10 % cadre didactice consideră că *custodia excesivă, dorința de a controla* adolescentul îl determină, de asemenea, să protesteze, să manifeste un comportament antisocial.

Prezentând viziunile psihologilor referitor la dificultățile pe care le întâmpină în procesul de profilaxie și prevenție, observăm că cei mai mulți subiecți au remarcat: *lipsa de programe de profilaxie și prevenție – 46,3 %; comunicare defectuoasă cu părinții* – 38,8 %; *resurse informaționale insuficiente* – 32,8 %; acces *limitat la beneficiari* – 25,4 %; *număr mare de beneficiari* – 29,9 %; *experiența profesională precară* – 19,4 %; *reticență din partea administrației* – 1,5 %; *colaborarea insuficientă cu cadrele didactice* – 3,0 %.

Fiind invitați să analizeze dificultățile cu care ei se confruntă în procesul de evaluare/diagnosticare psihologii au indicat: *comunicare defectuoasă cu părinții* – 28,4 %; *număr mare de solicitări* – 23,9 %; *acces limitat la beneficiari* – 22,4 %; *experiență profesională insuficientă la unii specialiști* – 16,4 %.

În realizarea activităților de consiliere psihologii întâmpină următoarele probleme: 28,4 % psihologi menționează *experiență profesională insuficientă*; 6,0 % psihologi - *reticență din partea administrației ar provoca dificultăți;* 3 % psihologi - *colaborarea insuficientă cu cadrele didactice*. Totodată 25,4 % dintre psihologi au numit *acces limitat la beneficiari*; 11,9 % – *număr mare de beneficiari*; 31,3% - au numit *comunicarea defectuoasă cu părinții*; 23,9% - au indicat *lipsa unui spațiu adecvat pentru a desfășura activitățile de consiliere;* 11,9% - au indicat *lipsa mijloacelor tehnice/ calculator, imprimantă, proiector etc., costul scump al seminariilor de formare, lipsa de interes din partea părinților.*

Deasemenea s-a constatat că în viziunea cadrelor didactice şi a psihologilor tipurile de probleme ce se întâlnesc la copii pe categoriile de vârstă (şcolarii mici, preadolescenţi, adolescenţi, copii cu CES) diferă. La acest subiect psihologii au identificat următoarele tipuri de probleme la elevii cu comportament antisocial:

- ***Elevi din ciclul primar*:** 21,62 % psihologi au indicat probleme *ce ţin de concentraţia atenţiei*; 18,91% - *timiditate, frică; 10,80%* - *panică, anxietate, nevoi nesatisfăcute*; 8,10% *adaptare şcolară, motivaţie scăzută, stres, agresivitate, violenţă verbală, violenţă fizică în relaţiile cu semenii*, *dependenţă de telefoane şi tablete*.
- ***Elevi preadolescenti:*** 18,91 % psihologi au remarcat *violenţa psihologică*; 16,21 % – *adaptare şcolară, dependenţă de alte persoane, anxietate, agresivitate, violenţă fizică;* 13,51 % – *stres, dependenţă de calculator/internet, violenţa verbală, panică*; 10,8 % – *relaţiile cu cadrele didactice, depresie, interese şi valori diferite, incompatibilitate*, *dependenţă de telefoane, tablete, dependenţa de alcool, tutun, ţigările electronice, de droguri, dependenţa de anumite grupuri sociale*; 8,1 % – *abandon şcolar, suprasolicitare de activităţi;* 5,4 % – *motivaţie scăzută, nevoi nesatisfăcute, frică.*
- ***Adolescenţi:*** 21,63 *% psihologi au indicat probleme în dragoste, utilizare de droguri, ţigări electronice;18.91% - dependenţa de alcool, tutun, dependenţa de anumite grupuri sociale; 16,21% - abandon şcolar, interese şi valori diferite, dependenţa de calculator/internet, în relaţiile cu părinţi;* 13,51% - *dependenţă de telefoane, tablete, depresie, stres, motivaţie scăzută, în relaţiile cu cadrele didactice, suprasolicitare de activităţi*; *10,80% - panică, violenţă verbală, violenţă fizică, resurse materiale/financiare limitate*; *nevoi nesatisfăcute.*
- ***Copiii cu cerinţe educaţionale speciale (CES)*** *– probleme de comportament, reuşită şcolară, integrarea socială; deficienţe în dezvoltarea limbajului; dificultăţi de învăţare; comportamente deviante şi delincvente ale elevilor.*

În acelaşi context cadrele didactice au indicat următoarele probleme:

- ***Elevi de vârstă şcolară mică:*** 59,54% cadre didactice consideră că aceştea se confruntă cu probleme de adaptare şcolară; 51,35% sunt de părere că aunii elevi ar avea probleme ce ţin de concentrarea atenţiei; 40.54% - timiditate, frică; 35,13% - probleme de relaţionare cu colegii; 29,72% - dependenţa de telefon, gadgeturi, dependenţa de alte persoane; 21,62% - în relaţiile cu părinţii; 16,21% - resurse materiale financiare limitate, 16,21 %.
- ***Elevi preadolescenţi:*** 37,83% cadre didactice au remarcat *abandon şcolar*, *motivaţie scăzută*, *agresivitate*, *depresie*; 35,13% - *stres*, *dependenţă de unele grupuri sociale*; 29,72% -*suprasolicitare de activităţi*; 27,02% - *violenţă psihologică, violenţă fizică, dependenţa de internet*; 24,32% - *probleme în relaţiile cu semenii, adulţii*; 24,32% - *resurse materiale financiare insuficiente, dependenţă de alcool, tutun, ţigări electronice, dependenţă de droguri; 21,62% - anxietate*; *18,90% - dependenţă de tablete, telefon*; 16,21% - *nevoi nesatisfăcute*; 13,51% - *dependenţă de alte persoane*.
- ***Adolescenţii:*** în viziunea 54,05% cadre didactice au probleme de *dependenţă de alcool, tutun, ţigări electronice, droguri*; 40,54% - *în relaţia cu cadrele didactice*; 43,24% - *în dragoste*; 37,88% - *dependenţă de calculator/internet, violenţă psihologică, violenţă verbală, resurse materiale/financiare limitate*; 37,83% - *abandon şcolar*; 35,13% - *în relaţiile cu părinţii, interese şi valori diferite, dependenţa de anumite grupuri sociale*; 32,43% - *în relaţiile cu semenii*; *27,02% - depresie, dependenţa de anumite persoane, violenţă fizică, motivaţie scăzută*; 24,32% - *suprasolicitarea de activităţi, stres, nevoi nesatisfăcute*; *18,91% - panică, agresivitate, timiditate, anxietate, frică*.
- ***Copii cu cerinţe educaţionale speciale:*** în opinia a 24,32% cadre didactice au următoarele probleme: *timiditate, anxietate, frică, stres, panică, depresie, agresivitate*, *nevoi nesatisfăcute*; 18,91% - *motivaţie scăzută*, *incompatibilitate; 16,21% - probleme ce ţin de concentrarea atenţiei*; 10,81% - *adaptare şcolară*, *în relaţia cu cadrele didactice*; 8,1% - *în relaţiile cu părinţii, interese şi valori diferite, dependenţa de anumite grupuri sociale, în*

relaţiile cu semenii; 5,4 % - *în dragoste*, *violenţă psihologică, violenţă verbală, violenţă fizică, resurse materiale/financiare limitate*, *abandon şcolar*, *motivaţie scăzută*, *dependenţa de anumite persoane, suprasolicitarea de activităţi.*

Pentru a eficientiza activitatea psihologică în mediul educaţional, cu referire la elevii cu comportament antisocial 26,5% dintre specialiştii psihologi au indicat că este necesară *o colaborare cu părinţii acetor elevi în baza unui temei legal;* 20,4 % psihologi au indicat că sunt necesare *softuri educaţionale;* 6,2 % psihologi consideră că este nevoie de a *responsabiliza părinţii;* 3,2 % psihologi – *conlucrare cu pedagogul;* 15,4 % psihologi – *birou, dotarea cu materiale didactice, cu tehnică (calculator, imprimantă, proiector), birotică;* 36,8 % psihologi consideră că sunt necesare *formări pentru a lucra cu copii cu comportament antisocial şi părinţii acestora.*

În viziunea psihologilor gradul de cooperare dintre părinte-elev-cadru didactic-psiholog în soluţionarea problemelor elevilor cu comportament antisocial din instituţia de învăţământ este următorul: cu părinţii: în 29,5 % psihologi sunt de părere că gradul de cooperare este *mediu;* în 48,9 % psihologi - gradul de cooperare este *satisfăcător*; în 21,6 % psihologi - gradul de cooperare este *nesatisfăcător.* Cu cadrele didactice: în 46,5 % psihologi consideră că gradul de cooperare este *înalt;* în 23,2 % psihologi - gradul de cooperare este *mediu*; 30,3 % psihologi - gradul de cooperare este *satisfăcător.* Cu elevii: în 38,7 % psihologi au constatat că gradul de cooperare este *înalt*; în 45,2 % psihologi - gradul de cooperare este *mediu,în* 5,40 % psihologi - gradul de cooperare este satisfăcător; gradul de cooperare este *nesatisfăcător* consideră 10,7 % dintre psihologi.

Pentru a eficientiza relaţia cu psihologul referitor la elevii cu comportament antisocial 32,43% cadre didactice consideră că este necesar ca în instituţia şcolară să *activeze specialistul psiholog*; 10.80% - că este nevoie de *stabilitate socială*; 2,62% cadre didactice au nevoie de *organizarea seminariilor, trainingurilor, mese rotunde la problema data*; 35,14% - au nevoie de *literatură de specialitate cu exemple de soluţionare a problemelor copiilor cu comportament antisocial*.

Mecanisme şi modele de intervenţie psihologică

Mecanismul de asistenţă psihologică include un sistem de diverşi factori, condiţii, mijloace, structuri, relaţii, conexiuni şi alte fenomene mentale şi asigură fluxul şi reglarea procesului de asistenţă psihologică şi atingerea unui anumit nivel de eficienţă a acestui proces. Pentru funcţionarea cu succes şi interacţiunea acestor mecanisme este necesară stimularea lor în cadrul asistenţei psihologice. În mai multe surse se menţionează că *mecanismele* de asistenţă psihologică a copiilor cu comportament antisocial ar putea fi: *asistenţa şi crearea unei situaţii sociale de dezvoltare care să corespundă individualitatea elevilor cu comportament antisocial; oferirea de condiţii psihologice favorabile pentru învăţarea cu succes; protecţia sănătăţii şi dezvoltarea personalităţii lor; asistenţa părinţilor acestora (reprezentanţilor legali), a profesorilor şi a altor participanţi la procesul educaţional*.

Organizarea activităţii serviciului psihologic pentru copii cu comportament antisocial trebuie să se bazeze pe următoarele *principii: principiul sistemic*, *principiul valorii şi unicităţii personalităţii, priorităţii dezvoltării personale, principiul integrităţii*, *principiul oportunităţii şi cauzalităţii*, *principiul actualităţii, principiul activităţii copilului în procesul educaţional, principiul orientării practice, principiul orientării valorice emoţionale* a procesului educaţional, *principiul protejării şi întăririi sănătăţii mintale şi fizice a copilului*.

Direcţiile de activitate ale serviciului psihologic în sistemul educaţional, cu referire la copii cu comportament antisocial, includ: asistenţa psihologică a copiilor cu comportament antisocial şi crearea unui mediu educaţional favorabil; formarea şi dezvoltarea competenţei psihologice a cadrelor didactice, educatorilor, părinţilor; asigurarea accesului la educaţie, a sănătăţii psihice a copiilor cu comportament antisocial; profilaxia şi prevenirea comportamentului antisocial; asigurarea psihologică a orientării profesionale şi dezvoltarea competenţelor sociale a acestor copii; activitatea organizaţional metodică.

Strategiile de intervenție psihologică pentru diferite cazuri de comportament antisocial al copilului sunt: 1. *Informarea – mecanismele psihologice* fiind: *extinderea (schimbarea, ajustarea) informării copilului; creșterea competenței psihologice* în baza problemelor discutate prin exemple din viața de zi cu zi, referindu-se la surse literare, la date științifice, la experiența altor persoane. 2. *Metafora (metoda analogiilor*) – *mecanismul psihologic* fiind utilizarea analogiilor - imagini, basme, parabole, evenimente de viață, proverbe, ziceri - pentru a ilustra situația actuală (subiect, intrebare). 3. *Stabilirea de relații logice – mecanismul psihologic* fiind *stabilirea* împreună cu psihologul a *succesiunii evenimentelor*; *identificarea influenței factorilor interni* (subiectivi) asupra a ceea ce se întâmplă și *relația lor* ceea ce va contribui la extinderea și clarificarea înțelegerii problemei. 4. *Dorința specifică* - o dorință poate conține o recomandare de a încerca o metodă specifică de acțiune atunci când rezolvați o problemă urgentă. Astfel de dorințe nu ar trebui să diminueze responsabilitatea adolescentului. *Mecanismele psihologice* sunt: *copilul însuși ia decizii*, *evaluează acceptabilitatea metodelor propuse, planifică pași pentru implementarea lor*. 5. *Ajutor în răspunsul la emoții non-constructive* - utilizarea acestei metode este relevantă în stările emoționale acute. Răspunsul poate fi exprimat sub formă de râs, lacrimi, mustrări, acțiune activă (mers pe jos, ciocănit, lovirea unei perne, călcând, desenând, scriind). 6. *Instrucțiuni paradoxale* - pentru a evita un sentiment de protest și a activa copilul, îi propunem să continue să facă ceea ce face. Psihologul îl lasă să-și repete acțiunile (gândurile, faptele) de cel puțin trei ori. 7. *Convingerea* - această metodă este recomandată a fi utilizată pe fundalul unei stări emoționale echilibrate. Convingerea poate fi aplicată dacă adolescentul a dezvoltat gândire figurativă și abstractă, stabilitate a atenției. Un psiholog, folosind argumente care sunt de înțeles pentru un adolescent, îi permite să fie convins (afirmat) de corectitudinea anumitor tehnici, gânduri etc. 8. *Relaxare* – copilul este învățat de a utiliza diferite modalități de relaxare, de a atinge liniștea și confortul interior. Relaxarea poate fi efectuată sub formă de meditație, auto antrenament și exerciții de relaxare. 9. *Reevaluarea* - reevaluarea sentimentelor și gândurilor negative vă permite să dezvoltați o nouă viziune asupra situației - „schimbați cadrul". *Mecanismul psihologic* ce stă la baza reevaluării include *identificarea experiențelor negative (gânduri, imagini), fixarea lor, căutarea pozitivului (transformarea în pozitiv), concentrarea asupra pozitivului și combinarea pozitivului cu negativul* pentru a schimba (reevaluează) negativul. 10. *Temele* - sunt oferite diverse activități, care sunt convenite de psiholog. Aceasta poate fi *observarea, urmărirea rezultatelor, încercarea de noi modalități.* 11. *Joc de rol* - această metodă implică modelarea diferitelor situații reale și ideale pentru antrenarea (practicarea) noilor moduri de comportament. *Mecanismele de intervenție psihologică* fiind: *modelarea sistemului de relații sociale* într-o formă demonstrativă eficientă a condițiilor speciale de joc, orientând copilul în această relație; *schimbarea poziției copilului față de depășirea egocentrismului personal,* care stimulează conștientizarea propriului "EU" în joc, creșterea competenței sociale și capacității de a rezolva situații problematice; *formarea unui parteneriat egal de colaborare și cooperare între copii,* oferind oportunitate de dezvoltare personal pozitivă; *automatizarea noilor metode de orientare a copilului în situațiile problematice, interiorizarea și însușirea acestora; formarea capacității copilului de a înțelege situațiile problematice; formarea capacității de autoreglare la copii în baza conformării comportamentului la sistemul de reguli ale jocului.*[8]

În continuare vom descrie unele modele ale intervenției psihologice cu referire la comportamentul antisocial al copilului. Dubin S.N. a propus "***Modelul de implementare a activităților psihologice și pedagogice pentru corectarea efectivă a comportamentului deviant al personalității*".** Acest model are la bază concepția stimulării *mecanismelor psihologice* în procesul de intervenție[9] În opinia acestuia utilizarea mecanismelor psihologice

[8] Bolboceanu, A.; Cucer, A.; Pavlenko, L., ș. a. Mecanisme ale intervenției în contextul asistenței psihologice. IȘE, Chișinău: Print Caro, 2014. p. 115, ISBN 978-9975-48-101-4.

[9] Дубинин, С., Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности. Тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.07. [Accesat 28.10.2021.] Disponibil:

contribuie la crearea unui management constructiv pentru optimizarea și asigurarea procesului de corectare a comportamentului antisocial al persoanei. Modelul cuprinde componente (metodologic teoretice, procedura de activitate, control-evaluare), care sunt interdependente și presupun o realizare sistemică a scopului principal - asigurarea eficacității corectării comportamentului deviant al persoanei prin intermediul mecanismelor psihologice. Eficacitatea intervenției psihologice privind comportamentul antisocial/deviant este condiționată de asigurarea stimulării direcționate a procesului de funcționare a mecanismelor psihologice, ținând cont de determinanții socio-psihologici care determină dezvoltarea acestuia. Acest model permite: asigurarea orientării generale a activităților educaționale și corecționale din instituția de învățământ, utilizarea pe deplin a principalelor mecanisme psihologice, a factorilor de dezvoltare și formare a personalității, mărirea eficacității activităților educaționale și de intervenție la toate nivelurile prin consolidarea lor motivațională și componente valorice, crearea condiţiilor favorabile pentru autodezvoltarea şi autoeducația copilului.

Bodorin V. ne propune unele metode de intervenție pentru copiii cu tulburări de comportament, elaborând un ***Program de control al comportamentului*.**[10] Scopul acestui program este de ai învăța pe elevi că ceea ce fac are consecințe și a-i învăța să-și controleze comportamentul. Fraza care stimulează acest Program este – *acţiunile au consecinţe.* Psihologul este persoana care îi învață pe copii să-și controleze comportamentul, cu excepția cazurilor în care tulburarea de comportament are o bază biologică. Pentru a-i învăța pe elevi noi comportamente sunt urmați 2 pași: ***Primul pas*: *Înregistrarea comportamentului actual, respectiv identificarea comportamentelor*.** Pe o fișă de observare se înregistrează comportamentul copilului în baza următoarelor criterii: punctualitate, reguli, sarcini, principiul lui Premack. Comportamentele problematice care se repetă frecvent vor constitui ținta viitoare a intervenției, accentul fiind pus pe *măsurarea obiectivă a comportamentului.* ***Pasul doi:*** *Administrarea de recompense sau pedepse menite să modeleze comportamentul copilului spre a-l face mai adaptiv*. Sunt aplicate următoarele tehnici de modificare a comportamentului: tehnici bazate pe recompensă/pedepse, tehnici aversive, tehnica Time-Out, penalizarea.

Un alt model este ***Modelul asistenței psihologice de urgență*** elaborat de Miller L.V. (Миллер Л.В.) Universitatea de Stat de Psihologie și Educație din Moscova, Rusia[11] Asistența psihologică de urgență este înțeleasă ca un sistem de măsuri pe termen scurt care vizează reglarea stării psihologice, psihofiziologice și a experiențelor emoționale negative curente ale unei persoane sau unui grup de persoane afectate de o criză sau un eveniment folosind metode profesionale care îndeplinesc cerințele situației. Principalele obiective ale intervenției în criză sunt: *stabilizarea stării victimelor, îndepărtarea sau reducerea simptomelor acute de suferință și restabilirea funcționării independente..*[12] Intervenția psihologică poate fi efectuată folosind metode de influență psihologică, tehnici psihoterapeutice. De exemplu: reglarea și autoreglarea psihologică. Aceste tehnici sunt utilizate nu numai după evenimentele traumatice din timpul dezvoltării stresului, ci și înaintea evenimentelor. În special, acestea trebuie să fie stăpânite de persoanele a căror activitate

---

https://www.dissercat. com/content/ psikhologicheskie -determinanty-i-mekhanizmy-korrektsii-deviantnogo-povedeniya-lichnosti

[10] Ținică, S.; Bodorin, V.; Câmpean, A. Repere în abordarea copilului ”dificil”. Instrument de lucru pentru cadre didactice și consilieri. Editura EIKON, Cluj-Napoca, 2004. ISBN 973-7987-37-3.

[11] Миллер, Л., В.; Вихристюк, О., В. Создание модели службы психологической помощи в экстремальных и чрезвычайных ситуациях (в рамках Инновационной образовательной программы "Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии". Проект 2.3.4.8. «Экстремальная психология». Закупка № 3.1.15.3)., МГППУ. Рукопись. 2008.

[12] Федунина, Н., Ю. Экстренная психологическая помощь: законы жанра // *Московский психотерапевтический журнал* (теоретико-аналитическое издание). Специальный выпуск: экстренная психологическая помощь. М., 2006, №4 (51). С.6-2.

profesională se desfăşoară în condiţii extreme. Pentru înlăturarea stresului se utilizează reflexoterapia, muzica, biblio-, aroma-, terapia; terapia poveştilor, metafore, psihodrama, artterapia,etc. Conţinutul acestui model include *trei componente fundamentale:* ***forme, metode şi tehnici***. *Formele* de activitate au fost luate în mod tradiţional (individuale şi de grup). Următoarea componentă sunt *metodele* ce includ: m*unca general, jocul, disputa*. Componenta finală a modelului sunt *tehnicile* ce includ: *persuasiune, sprijin moral şi competiţie.*

Modelul elaborat de Habarova T.Iu., Ciaichina N.N., Kutaşova L.A. (Хабарова Т.Ю., Чайкина Н.Н., Куташова Л.А), presupune că intervenţia psihologică în caz de comportament antisocial se poate realiza prin*: informarea copilului şi creşterea competenţelor sale psihologice cu privire la acele probleme interpersonale cu care se confruntă; educarea prin metaforă*; *informarea părinţilor copilului şi implicarea acestora în activităţi.*[13]

Modelul cognitiv-comportamental, descris de către Săsărman M. şi Chişcu A. în *Manualul de intervenţie pentru reducerea comportamentelor infracţionale ale adolescenţilor aflaţi la risc*, 2009, porneşte de la premisa existenţei unei legături, cu dublă determinare, între ceea ce gândesc (gânduri, convingeri), ce simt (emoţii şi senzaţii) şi ceea ce fac oamenii. Legăturile dintre aceste componente formează mecanismul ce se află în spatele comportamentului infracţional, iar intervenţia (procesul de schimbare cognitivă şi comportamentală), presupune identificarea, prin autoobservare, a gândurilor şi emoţiilor periculoase care duc la comportament infracţional şi învăţarea unor strategii de stopare, adaptate fiecărei persoane.

Pentru prevenirea şi terapia tulburărilor de comportament Ozunu D. (1995) propune ***Modelul de terapie complexă recuperatorie integrată***.[14] Oferta autorului în ceea ce priveşte gama tipologică de psihoterapii este însoţită de recomandarea ca fiecare dintre acestea să fie utilizată în funcţie de scopul terapeutic urmărit după cum urmează: în ***psihoterapiile reductive şi deconflictualizate*** se vor utiliza programe de reducere a tensiunii intrapsihice şi intrapersonale, de reducere a reactivităţii faţă de activitatea de învăţare, de restructurare a imaginii de sine, de evaluare interpersonală, de reactualizare a eului, de sugestibilitate şi de persuasiune; în ***psihoterapiile comportamentale*** se utilizează programe de sensibilizare şi de condiţionare sistematică, de restructurare a comportamentelor, de condiţionare operantă, de modelare prin învăţare observare; ***ergoterapiei*** îi pot fi circumscrise programe diferenţiate de terapie prin muncă, adaptate tipurilor de activităţi practice; în ***psihoterapiile relaxării*** sunt de preferat modelele de training autogen ale lui Schultz; în ***psihoterapiile cognitive*** se folosesc programele educaţionale complexe de restructurare a proceselor cognitive, programe pentru reorganizarea cunoaşterii, pentru cunoaşterea de sine şi a semnificaţiei experienţei interpersonale, de restructurare şi operaţionalizare a conflictelor personale; în ***ludoterapie*** se utilizează programe diferenţiate de deconflictualizare, de restructurare şi de remodelare prin joc a afectivităţii şi a relaţionării, programe de stimulare a simpatiei şi a sociabilităţii; în ***psihoterapiile de expresie*** se utilizează programe de relaxare şi de deconflictualizare prin activităţi artistice, de expresie corporală, programe de terapie bazate pe expresia verbală şi programe de muzicoterapie; ***psihoterapiile de grup*** se pretează la realizarea unor programe de socioterapie, de restructurare a relaţiilor în cadrul grupului, precum şi a unor programe gen psihodramă; în ***psihoterapia relaţiilor sociale*** se folosesc programe de rezolvare a conflictelor intergrupale, de modelare a relaţiilor sociale pe baza personalităţii profesorului, programe de dezvoltare a structurilor integratoare ale personalităţii subiectului cu comportament deviant.

Concluzii:

Analizând amplu sursele ştiinţifice la tema dată conchidem că autorii, în studiile realizare, prezintă viziuni importante cu privire la caracteristicile generale ale comportament

[13] Хабарова, Т., Ю., Чайкина, Н., Н., Куташова, Л., А Психокоррекционная работа с девиантными подростками и их родителями. [Accesat 14.10.2021.] Disponibil: http://cscb. su/n/020901/ 020901021.htm

[14] Albu, E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenti. Prevenire şi terapie. Editura Aramis Print S.R.L. Bucureşti. 2002.

antisocial al copiilor, precum și impactul acestui comportament asupra bunei funcționalități a personalității.

Rezultatele prezentate în cercetarea realizată oferă oportunitatea de a avea o imagine clară și de a înțelege opiniile psihologilor, cadrelor didactice care activează în sistemul de învățământ general din direcții diferite privind comportamentul antisocial al copilului.

Dimensiunile valorificate în cadrul studiului la nivel empiric ne-au sugerat ideea necesității acordării asistenței psihologice copiilor cu comportament antisocial. Apare necesitatea elaborării, în baza cercetărilor teoretice și practice, a unui "Model de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial" și implementarea acestuia în învățământul general. De asemenea, este importantă constituirea bazelor teoretico-aplicative ale managementului serviciului psihologic din învățământul general, elaborarea actelor normative, strategiilor de implementare a asistenței psihologice, recomandări, sugestii, ghiduri de lucru cu beneficiarii pentru psihologii școlari, ghiduri pentru părinți, copii, etc.

BIBLIOGRAPHY

1. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenti. Prevenire și terapie. Editura Aramis Print S.R.L.2002. ISBN: 973-85940-4-9.
2. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. / aut.: Aglaida Bolboceanu (coord. șt.), Nicolae Bucun, Oxana Paladi [et al.]; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014 (Tipogr. "Print-Caro"). – 118 p. ISBN 978-9975-48-062-8.
3. Bucun, N., Paladi O., Priorități în cercetarea activității psihologice în sistemul de învățământ general. În: „*Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*", Conferința Științifică Internațională, 9-10 octombrie 2020, Institutul de Științe ale Educației, pag. 183-188. ISBN: 978-9975-48-178-6.
4. Cucer, A. Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane"; Academia Română, Filiala Iași. Iași: 2020. Paj.48-54. ISBN: 978-606-685-744-4.
5. Cucer, A., Contribuții psihopedagogice la prevenirea comportamentului antisocial. În: „*Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*", Conferința Științifică Internațională, 9-10 octombrie 2020, Institutul de Științe ale Educației, pag. 227-232. ISBN: 978-9975-48-178-6.
6. Paladi, O. Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. Revista *Univers pedagogic*, nr.2 (66), pag. 87-93.
7. *Politici naționale și internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general*. Bucun N., Bolboceanu A., Paladi O. [et. al.]. Coord șt.: N. Bucun, O. Paladi. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro"), 2020.
8. Vîrlan, M. Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani. Teză de doctor în psihologie. [Accesat 24.10.2021]. Disponibil: Chișinău, 2003. http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic_view/155430;jsessionid=2828A8307D054AD914B387AC8BA9260C
9. Апанасенко, О., Н. Психолого-педагогическое сопровождение процесса дезадаптации подростков [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013

г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 58-60. — URL. [Accesat 21.11.2020] Disponibil: https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3326/

10. Битянова, М., Р. Организация психологической работы в школе. – 2-е изд., испр. / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998.

11. Бубнова, Л., И. Работа социально-психологической службы ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46 г. Ишима» по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся // Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением /Под ред. М.И, Рожкова. – М.: Владос, 2001. – 240 с.

12. Дубинин, С., Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности. Тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.07. [Accesat 28.10.2021.] Disponibil: https://www.dissercat. com/content/ psikhologicheskie -determinanty-i-mekhanizmy-korrektsii-deviantnogo-povedeniya-lichnosti.

13. Илатовская, Л., А. Психологическое сопровождение детей группы риска. *Журнал* Социальная педагогика : Деловой журнал для социальных работников и педагогов. - 2011. - N 4. - С. 89-97. [Accesat 15.12.2020]. Disponibil: https://cyberleninka.ru/ article/n/ psihologicheskoe- soprovozhdenie-detey-gruppy-riska

14. Миллер, Л., В., Вихристюк, О., В. Создание модели службы психологической помощи в экстремальных и чрезвычайных ситуациях (в рамках Инновационной образовательной программы "Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии". Проект 2.3.4.8. «Экстремальная психология». Закупка № 3.1.15.3)., МГППУ. Рукопись. 2008.

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului* ***Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane.*** Cifrul: 20.80009.1606.10.

THE DIDACTIC GAME – A METAPHOR FOR PRESCHOOLERS

Maria-Nicoleta Ciocian
Assist. PhD, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The present study treats, breafly, the game, in general, and the didactic game, in particular, concepts with a very important role for preschoolers. The game satisfies the biological and psychological needs of children and contributes to their mental, emotional, social and moral development. Games are an important form of entertainment for children, because through games children acquire knowledge, enrich their experience, and develop skills and habits.
Clarifications are provided regarding the types of games and the taxonomy of the didactic games as they are used by specialists in the field. The article details the structure and the metodology of didactic game.
The purpose of our approach is to bring some clarifications on this form of activity so used in kindergarten.

Keywords: game, didactic game, rules, taxonomy of didactic games, creativity

„*Omul este un om întreg numai atunci când se joacă*" (Fr. Schiller)

„...jocul este pe deplin joc în măsura în care seriosul îşi are locul lui în cuprinsul acestuia : prin urmare, a juca înseamnă întotdeauna <<jocari seri>>...
(JULIAN VAMANU)

Jocul - dimensiune majoră a existenței - îi probează omului imaginația și spiritul creator, este și un minunat mijloc de educare a copilului. Jocul este o formă de activitate specifică pentru copil și hotărâtoare pentru dezvoltarea lui psihică[1], un exercițiu de adaptare la tainele vieții[2] sau, în opoziție, manifestarea pulsiunilor (pulsiunea spre eliberare, pulsiunea de contopire și pulsiunea de repetare[3]).

Conceptul de „joc" avea conotații aparte pentru diferite popoare: pentru grecii antici, jocul presupunea acțiuni caracteristice copiilor; pentru evrei - glumă sau râs; pentru romani - bucurie, distracție; pentru germani, „spilan" însemna o mișcare ușoară, lină, precum balansarea unui pendul, care provoacă o mare plăcere. Ulterior, în toate limbile europene, cuvântul „joc" a început să denumească, pe de o parte, o gamă extinsă de acțiuni umane care nu pretind muncă grea, iar pe de altă parte, acțiuni care oferă distracție și plăcere.

Jocul, atât în formele lui incipiente, specifice copilului mic, cât și în formele lui organizate, evoluate, ca activitate integrată în grădiniță sau ca activitate de tip pluri-, inter- sau transdisciplinară în școală, este văzut ca una din căile principale ale devenirii.

În *Dicționarul de psihologie*, jocul reprezintă o „activitate fizică sau mentală, fără finalitate utilă, căreia i te dedici din simplă plăcere (….). În domeniul psihologiei se folosește

[1] Ursula Schiopu (coord.), *Dictionar enciclopedic de psihologie*, Editura Babel, București, 1997.
[2] Pentru Karl Groos, jocul este anticipare și pregătire pentru viață., teoreticianul dezvoltând „teoria exersării sau a autoeducării".
[3] Psihologul olandez Buytendijk susține ideea potrivit căreia copilăria explică jocul care este o manifestare a pulsiunilor care sunt trei: pulsiunea spre eliberare, în care se exprimă tendința de înlăturare a obstacolelor pe care mediul le generează; pulsiunea de contopire, opusă celei dintâi și pulsiunea de repetare.

jocul ca mijloc de investigație și de tratament, în special la copii (marionete, modelaj), dar și la adolescent și adulți"[4].

Jocul este o acțiune fără utilitate imediată, generator de distracție și reconfortare, de plăcere și de bucurie.

Din punct de vedere semantic, cuvântul „joc" are o varietate de semnificaţii, atât pozitive, cât şi negative, de pildă – „a juca şah/domino" sau „a se juca de-a munca"/ „de-a şcoala" etc. caracterul jocului poate fi unul constructiv sau de hazard, de cărţi etc.

Teorii ale jocului:

În elaborarea unei teorii științifice despre *joc* au contribuit punctele de vedere ale pedagogilor din trecut, concepțiile fiind dezvoltate ulterior. Survolăm câteva dintre aceste teorii științifice. E. Vrăjmaş (2014) notează că Ed. Claparède, M. Montessori, J. Piget, A. N. Leontiev, D. Dodge, P. Ponescu –Neveanu, U. Șchiopu sunt doar câteva nume consacrate ale celor ce au lucrări de referinţă în acest domeniu[5]. (Nu ne oprim aici asupra teoriilor jocului în afaceri sau management[6]), întrucât nu constituie obiectivul nostru.

K. D. Usinski, în 1973, a definit jocul ca activitate liberă de dezvoltare a capacităților creatoare; P. H. Leshaft arată că jocul are un caracter imitativ, Stanley Hall socotește că jocul e o repetare a instinctelor și a formelor de viață primitivă, dezvoltând teoria repetiționii; Karl Gross crede că jocul e un exercițiu pregătitor pentru viața adultului, biologizând esența socială a jocului; H. Spencer definește jocul ca o modalitate de a cheltui surplusul de energie; S. Freud consideră jocul o formă maladivă de activitate, eliberând Eul prin compensare; A. Adler crede că jocul trădează „complexul de inferioritate"; A. N. Leontiev socotește jocul o transpunere în imaginar a vieții reale, având rol hotărâtor în evoluția copilului; Ed. Claparède crede în fundamentul biologic al jocului; pentru J. Chateau, jocul trezește personalitatea; pentru J. Piaget, jocul era manifestarea dorințelor care nu au fost reprimate, dar care, ca și la psihanaliști, nu pot fi satisfăcute, ulterior, teoreticianul tratând în alt plan problemele psihologiei jocului infantil[7].

Tipologia jocurilor:

Multitudinea și varietatea jocurilor le face greu de prins într-o schemă satisfăcătoare. Sunt cunoscute mai multe încercări de clasificare, mai facile sau mai complexe, după felurite criterii. W Stern, de pildă, distinge două tipuri de jocuri, ținând seama de factorii „interni" și „externi" ai dezvoltării: jocuri individuale – determinate de factori interni și jocuri sociale – generate de factori externi.

Edouard Claparède[8], inspirându-se din lucrările lui K. Gross, a împărțit jocurile în două mari clase[9], după funcțiile generale sau speciale pe care le exersează: senzoriale, motrice și psihice (subcategoria jocurilor psihice este constituită din jocuri intelectuale și afective) și jocuri de luptă, de vânătoare, sociale, familiale și de imitație. Să le analizăm, succint.

a) Jocuri cu funcții generale:

- *Jocurile senzoriale* – din această subcategorie fac parte jocurile care antrenează capacitățile senzoriale: jocurile cu trâmbițe, fluiere, cutii de muzică, mângâleală cu creioane colorate sau cu alte instrumente de colorat. Jocurile senzoriale sunt jocuri specifice copiilor

[4] Norbert Sillamy, *Dicționarul de psihologie* , seria Larousse, Traducere, avanprefață și completări privind psihologia românească de dr. Leonard Gavriliu, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998, p. 171.

[5] E. Vrăjmaş, *Educație timpurie*, Editura Arlequin, București, 2014, p. 178.

[6] În 1994, John Harsanui, John Nash şi Reinhard Selton au primit premiul Nobel în economie pentru contribuția lor la dezvoltarea Teoriei Jocului.

[7] În lucrarea *Jocul, visele si imitația*, din 1945, Piaget precizează că jocul este, în primul rând, o simplă asimilare, functională sau reproductivă, este mijlocul prin care copilul integrează într-un tot unitar experiența de viață, cunostințele și reprezentările sale despre lumea obiectivă. Apoi, în *Psihologia inteligenței* din 1965, jocul este o stare în devenire, nu o stare de fapt. Jocul este adaptare, adică asimilare și acomodare.

[8] Ed. Claparède afirma că punctul de vedere biologic prea neglijat de psihologi poate să ne ofere o înțelegere mai profundă a activității mintale.

[9] Niculescu, R., M.; Lupu, D., A., (2007), *Pedagogia preşcolară şi a şcolarității mici* (http://www. bpsoroca.md/pdf/pedagogia%20prescolara1.pdf) – 3. 08. 2020.

mici care, explorând realitatea, gustă substanțele cele mai diverse, caută jucării care produc sunete, examinează culorile.

- *Jocurile motrice* – sunt jocurile care antrenează îndemânarea, coordonarea mișcărilor: jocul cu mingea, cu elasticul, cu coarda, gimnastica. Jocurile motrice, ca și cele senzoriale sunt specifice vârstei mici, ajutând la coordonarea mișcărilor și dezvoltarea vorbirii.
- *Jocurile psihice* – se impart la rândul lor în două grupe:
- *Jocurile intelectuale* sunt jocuri care solicită o activitate intelectuală complexă, care antrenează gândirea: loto, domino, șah etc.
- *Jocurile afective* sunt acea subcategorie de jocuri psihice care antrenează o sferă largă de emoții.

b) Jocuri cu funcții speciale:

- *Jocurile de luptă* (sunt cele care exersează îndemânarea și forța fizică a copiilor);
- *Jocurile de vânătoare* (de pildă „De-a v-ați ascunselea");
- *Jocurile sociale* (de pildă, plimbările, organizarea taberelor etc.);
- *Jocurile familiale* (se bazează pe instinctul matern sau pe cel de familie, de pildă: jocul cu păpușa, de-a mama și de-a tata etc.);
- *Jocurile de imitație*, categorie de jocuri pentru care E. Claparède distinge două tipuri de imitație: *imitația ca atare* și care ar avea scopul de a procura elemente pentru îndeplinirea jocului și *imitația-joc*, în cadrul căreia copilul imită pentru simpla plăcere de a imita.

Aceasta clasificare ține seama de influența jocului în planul dezvoltării senzoriale, motrice, intelectuale și chiar afectiv - caracteriale (sociabilitatea - în jocurile colective).

O altă clasificare a jocurilor didactice demnă de luat în seamă a făcut-o Decroly - jocurile raportându-se la dezvoltarea percepțiilor senzoriale și aptitudinii motorii (jocuri vizuale cu culori, forme):

- *jocuri de inițiere aritmetică (noțiunea de timp);*
- *jocuri de inițiere în lectură;*
- *jocuri de gramatică si înțelegere a limbajului.*

J. Piaget împarte jocurile în *jocuri exerciţii*, *jocuri simbolice* şi *jocuri cu reguli.*

K. Gross identifică următoarele categorii de jocuri: jocuri de experimentare, jocuri de funcţii generale, jocuri senzoriale, jocuri motorii, jocuri intelectuale, jocuri affective, jocuri de voinţă.

Charlotte Bühler clasifică jocurile astfel: jocurile funcţionale (senzorio-motorii), jocurile de ficţiune şi iluzie, jocurile receptive (de consum- contemplare, participare pasivă, cum sunt cele cu elemente din poveşti), jocurile de construcţii, jocurile colective.

Jocul didactic

Jocul didactic reprezintă tranziția de la joc la activitatea de învățare, împletirea strânsă a jocului cu activitatea didactică. Termenul „didactic" asociat jocului accentuează componenta instructivă și evidențiază organizarea acestuia în vederea obținerii unor finalități de natură informativă și formativă. Acesta se desfășoară atât ca formă a activității comune în grădiniță, cât și în cadrul altor tipuri de activități cu preșcolarii.

Jocul didactic sau jocul cu reguli, îmbină armonios elementul instructiv cu elementul distractiv, asigurând unitate deplină între sarcina didactică și jocul propriu-zis. Îmbinarea elementului instructiv-educativ cu cel distractiv face ca, pe parcursul desfășurării sale, copiii să trăiască stări afective complexe care declanșează, stimulează și intensifică participarea la activitate și contribuie la dezvoltarea diferitelor componente ale personalității copiilor antrenați în joc.

La vârsta preşcolară, jocul satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate a copilului.

Trecem în revistă câteva definiții ale jocului didactic: „acţiune ce valorifică la nivelul instrucţiei finalităţile adaptative de tip recreativ propriu activităţii umane”[10], „specie de joc care îmbină armonios elementul instructiv-educativ cu cel distractiv”[11] sau „un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc la cea de învăţare”[12].

Scopul jocului didactic reprezintă finalitatea generală, formulându-se pe baza obiectivelor de referință. Scopurile unui joc didactic sunt diferite: dezvoltarea capacității de exprimare, consolidarea unor cunoștințe teoretice sau deprinderi, dezvoltarea capacității de orientare în spațiu și timp, de discriminare a mărimilor, a formelor, a culorilor, de relaționare cu cei din jur etc. Vasile Molan[13] subliniază importanța jocului didactic în dezvoltarea copilului, enumerând câteva argumente în acest sens: oferă un cadru plăcut desfășurării procesului de educație, îi formează copilului sentimentul încrederii în forțele proprii, contribuie la formarea copilului, la acceptarea unei discipline specifice procesului de educație, îl pregătesc pe copil pentru viața socială, îi dezvoltă copilului gândirea, memoria, imaginația și creativitatea, le formează copiilor deprinderi de dezvoltare autonomă a unor sarcini, și îi motivează.

Structura şi metodologia jocului didactic:

Structura jocului didactic este alcătiută din: obiective operaționale, sarcina (sarcinile didactice), elemente de joc, regulile (restricţiile jocului) cu elemente specifice de joc, conţinutul.

Angelica Hobjilă[14] detaliază secvențele activității de joc didactic în grădiniță astfel: etapa introductivă care e asociată etapei de captare a atenției; etapa de prezentare a materialelor folosite în timpul jocului; etapa informativă, explicativ-demonstrativă care constă în anunțarea titlului jocului, a obiectivelor și în demonstrarea manierei de derulare a activității (jocul de probă); etapa executorie, de realizare propriu-zisă a jocului, etapă în care pot fi introduse elemente de complicare a jocului și etapa finală cu rol în realizarea tranziției de la atmosfera specifică jocului didactic la cea ulterioară acestui demers, în readucerea copiilor în situația de comunicare obișnuită.

Clasificarea jocurilor didactice:

Circumscriem o posibilă taxonomie a jocurilor didactice după criterii variate, taxonomie realizată în urma consultării mai multor lucrări de specialitate.

După scopul educaţional urmărit:

a) jocuri de mişcare (jocuri motrice) - care urmăresc dezvoltarea calităţilor, priceperilor şi deprinderilor motrice

b) jocuri ce vizează dezvoltarea psihică - acestea se pot clasifica în: - jocuri senzoriale ce vizează, în principal dezvoltarea sensibilităţii. Se pot organiza jocuri diferite pentru: - dezvoltarea sensibilităţii auditive; - dezvoltarea sensibilităţii tactile şi chinestezice; - dezvoltarea sensibilităţii vizuale; - dezvoltarea sensibilităţii gustativ - olfactive. - jocuri intelectuale care, la rândul lor, se pot diferenţia în:

1. jocuri vizând precizarea, îmbogăţirea cunoştinţelor (jocuri cognitive);
2. jocuri de dezvoltare a capacităţii de comunicare orală sau scrisă;
3. jocuri de exersare a pronunţiei corecte;
4. jocuri de atenţie şi orientare spaţială;
5. jocuri de dezvoltare a memoriei;
6. jocuri de dezvoltare a gândirii;

[10] S. Cristea, *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti, 1998.

[11] A. Manolache, *Dicţionar de pedagogie*, EDP, Bucureşti, 1979.

[12] H. Bache, A. Mateiaş, E. Popescu, *Pedagogie preşcolară. Manual pentru şcolile normale*, EDP, Bucureşti, 1994.

[13] Vasile Molan, *Didactica domeniului „Limbă și comunicare” din învățământul preșcolar*, Editura Miniped, București, 2017, p. 107-108.

[14] Angelica Hobjilă, *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*, Institutul European, 2008, p.171-172.

7. jocuri de dezvoltare a perspicacităţii;

8. jocuri pentru dezvoltarea imaginaţiei şi creativităţii;

9. jocuri pentru stimularea inhibiţiei voluntare şi a capacităţii de autocontrol

După sarcina didactică urmărită cu prioritate, jocurile didactice se împart în:

• jocuri pentru fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor;

• jocuri de verificare şi evaluare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor;

• jocuri de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe

După conţinut, jocurile didactice se pot grupa în:

• jocuri didactice pentru cunoaşterea mediului înconjurător;

• jocuri didactice pentru educarea limbajului - ce pot fi jocuri fonetice, lexical - semantice, gramaticale;

• jocuri didactice cu conţinut matematic, jocuri logico – matematice - jocuri pentru însuşirea unor norme de comportament civilizat, formarea unor deprinderi şi obişnuinţe de conduită morală, de circulaţie rutieră**.**

După prezenţa sau absenţa materialului didactic:

- jocuri cu material didactic natural sau confecţionat: jucării, jocuri de masă, imagini, diafilme, diapozitive, obiecte de uz casnic sau personal, mozaicuri, materiale din natură (conuri de brad, ghinde, castane, frunze, flori, scoici) ş.a.

- jocuri fără material didactic.

După locul pe care-l ocupă în activitate:

- jocuri organizate ca activitate de sine stătătoare;

- jocuri integrate în activitate, ca momente ale acesteia sau în completarea ei

Jocul didactic este, aşadar, un „mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc la cea de învaţare”[15].

BIBLIOGRAPHY

1. Bache H., Mateias A., Popescu E., Serban F., *Pedagogie preşcolară. Manual pentru şcolile normale*, EDP, Bucureşti, 1994.

2. Bădica Tatiana, Marinescu Eugenia, Duţu Olga, *Exerciţii pentru dezvoltarea vorbirii*, E.D.P., Bucureşti 1976.

3. Bunescu V., *Direcţii de modernizare a metodelor de învăţământ în limbă şi literatură* (vol.V.), Bucureşti 1973.

4. Chateau, J., *Copilul şi jocul. Rolul pedagogic al jocului*. E.D.P., Bucureşti, 1976.

5. Cosmovici, A; Iacob,(Coord.) L., *Psihologie şcolară*, Ed. Polirom, Iaşi, 1998.

6. Golu Pantelimon, Zlate Mielu, Verza Emil, *Psihologia copilului*, E.D.P. Bucureşti, 1993.

7. Hobjilă, Angelica, *Elemente de didactică a activităţilor de educare a limbajului*, Institutul European, 2008.

8. Nicola Ioan, *Pedagogie* , E.D.P.Bucureşti 1994.

9. Dumitriu Gheorghe şi Constanţa, *Psihologia procesului de învăţământ*, E.D.P.Bucureşti, 1997.

10. Huizinga Johan, *Homo ludens, Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Traducere din limba olandeză de H.R.Radian Ed.Univers, Bucureşti 1977.

11. Molan, Vasile, *Didactica domeniului „Limbă şi comunicare” din învăţănântul preşcolar*, Editura Miniped, Bucureşti, 2017.

12. Osterrieth P., *Introducere în psihologia copilului*, (trad.) Ed.Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti 1976.

13. Muşu, E.; Taflan, A. (Coord), *Terapia educaţională integrată*, Ed. Prohumanitate, 1997 11. Pavelcu, V. Psihologie pedagogică. Studii. EDP Bucureşti, 1962.

[15] H. Bache H., A. Mateias, E. Popescu, F. Şerban, *Pedagogie preşcolară. Manual pentru şcolile normale*, EDP, Bucuresti, 1994, p.56.

COMPETITION AND COLLABORATION IN HIGH SCHOOL UNITS' COMMUNICATION

Andra-Ramona Borș
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: In the context of the global introduction of marketing mechanisms for educational institutions, their adjustment to the new educational market has become imperative, with schools competing to attract new students, but also to retain the enrolled ones. Thus, educational policies have undergone changes, educational management becoming a key factor in the survival of the school organization on the market, school leaders having a pivotal role between the state and actors involved in education, trying to provide educational services tailored to the needs of students and of the local community. Another researched issue to identify the types of interactions that prevail among highschools, te see whether the way these organizations collaborate or compete with others influences parents' choices and the effectiveness of their own organization.

Keywords: inter-institutional, communication, highschool, collaboration, competition

In a rising trend of school reforms school collaboration becomes essential, empowering professional behaviour, helping in decision making process, and bringing image improvements.

The ability to work collaboratively with others is becoming an essential component of contemporary school reform, as school units in most countries have undergone restructuring in their features and actions. This article reviews current trends in what collaborative principles embody and also resorts to specific literature to provide a theoretical overview of collaboration itself to provide the necessary background for a conceptual framework that demonstrates the complexity of the interrelations that pave the path to school improvement. The reason for choosing this approach is best described by Spillane & Seashore Louis, (2002): although collaboration underpins and indeed is at the heart of school improvement initiatives, the interaction among the components in the school improvement process remains somewhat of a mystery.[1]

The way stakeholders and employees collaborate inside and outside their organisations, with whom, more precisely, and what are the outcomes of collaboration, instead of competition, these are some of the specific research questions that guided this study, in order to to demystify the school communication improvement process.

The global contexts have changed the patterns of interaction amongst all educational actors, and Caldwell & Spinks, (1992) explained that a megatrend in education was moving towards self-managing schools.[2]

Thus, collaboration may be viewed as a central construct within such trends. School policies in many parts of the world have pursued initiatives in self-management and collaboration between autonomous highschool organizations, rather than intense networking, was the predominant mode of interaction among these units. As Lima & Dâmaso (2017) stated, schools developed some level of inter-organizational collaborative

[1] Spillane, J.P., & Seashore, L.K. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (Ed.), Challenges of leadership: Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 83-102). Chicago, IL: University of Chicago

[2] Caldwell, J., & Spinks, J.M. (1992). Leading the self-managing school. London: Falmer Press.

work among themselves, although they did not form a network of schools in the precise sense of the term, since that would have entailed deeper forms of organization and coordination of action. [3]

This illustrates a relationship of cooperation and partnership among schools, instead of a competttitive one, proving that such coordination mechanisms put in place by the state educational policies and strategies ensure harmonization in the process of selecting each organizations' educational programs, not to generate tensions. In a demand-driven educational system, usually a school which attracts more students is best placed on the market, but in a predominantly competitive context, the results and effectiveness of the most saught-for and better-funded schools may be in the detriment of the less successful ones., leading them to failure. In this respect, Hargreaves and Fink (2006)[4] point out that schools are required find ways to share knowledge and resources with other educational organizations, so as to avoid the damaging effects of one school's "magnetic attraction" on the students and teachers in geographically neighboring schools, as this may have negative effects on their effectiveness of the other units in the same area. Such attraction may remove the lower-profile schools from the market, as their remaining students and staff are somehow left behind and struggle to offer an effective educational service to their members – they become "low-status places where districts dump their difficult students and weaker staff members" (Hargreaves & Fink, 2006).

The same authors say that collaboration reflects the concept of school as a community. Individuals throughout the developed world have experienced a crisis of community, and have perceived schools as providing one of the greatest hopes for recreating a sense of community, in which collaboration is based on common goals, relationships, and mutual interdependence. As a result, community building efforts have focused on the neighborhood school because of the geographical convenience as well as the connection to family lives. Schools that are characterized as communities promote meaningful education, hold common values and expectations that shape member interactions.

School management followed the new societal and educational trends in terms of decentralization, marketing and professionalization, building community-oriented school cultures, establishing partnerships, and setting educational organisation as interconnected to webs. Goodson (2010) explained that what best describes this process of adjusting to what happens at a global level is the concept of refraction: "refraction refers to the capacity for global patterns to be redirected and reordered by their setting in historical periods and cultural contexts. It is, as with the refraction of light, through a window – hence global initiatives which follow similar intentions and directions can end up moving in unintended directions and sequences" .[5]

Importance hold the types of interactions that predominate among schools, the degree of knowledge that each school organization has of the other ones, the market positioning. Levacic (2004) created a useful framework for examining the issue of competion between schools that have to adjust to the market which "frequently remains highly regulated, with government controlling' such matters as entry by new providers, investment, the quality of service... and price, which is often zero to the user" [6] , emphasizing that educational markets are characterized by two types of competition: the structural one and the behavioral one. The first one, called structural competition is measured by variables

[3] Lima, J. Á, & Dâmaso, M. (2017). Inter-organizational relations among schools: Collaboration rather than competition. Educational Management Administration & Leadership, pp. 1–16

[4] Hargreaves A and Fink D (2006) Sustainable Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 145

[5] Goodson IF (2010) Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. Journal of Education Policy 25(6): 774

[6] Levacic R (2004) Competition and the performance of English secondary schools: further evidence. Education Economics 12(2): 177-193.

such as the number of alternative schools available to parents in their living area, the number of spare school places, and the diversity of school types and educational programs available.

The second type, behavioral competition, reflects perceptions of school leaders regarding the degree of competition their school experiences, providing important indicators of how they construct their marketing and educational strategies, in what is called market scanning.[7]

Although competition between schools is expected to take place, cooperation among schools predominates, rather than competition, and this reflects the fact that policies and programs that rely mostly or exclusively on the market model different by states, regions and locations. Cooper and Shumate (2012) provide a glimpse into the benefits and challenges of interorganisational collaboration stating that networking boundaries are fuzzy, also that membership is dynamic, the complex environment enables some configurations and constrains others, the different types of relationships are mutually influential, restructured in time, with outcomes at individual and web levels.[8]

One important reason why school managers may choose to collaborate rather than compete, is the nature of their national and local policy contexts, in addittion to that of their specific educational systems. In this way, educational provision operates on the market as the supply of a product, with benefits and constraints, like any of the other public services.

This shows that, even in such school environments where marketing principles have been introduced, the state does not simply disappear from education, thus explaining the reason why some highschool organizations compete with one another less than expected, due to organizational or individual constraints. In short, the components of any collaboration framework must include: the reasons for collaboration, dynamics, knowledge and skills, school improvement outcomes.

BIBLIOGRAPHY

1. Spillane, J.P., & Seashore, L.K. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (Ed.), Challenges of leadership: Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 83-102). Chicago, IL: University of Chicago
2. Caldwell, J., & Spinks, J.M. (1992). Leading the self-managing school. London: Falmer Press.
3. Lima, J. Á, & Dâmaso, M. (2017). Inter-organizational relations among schools: Collaboration rather than competition. Educational Management Administration & Leadership, 1–16
4. Hargreaves A and Fink D (2006) Sustainable Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Goodson IF (2010) Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. Journal of Education Policy 25(6): 767-775
6. Levacic R (2004) Competition and the performance of English secondary
schools: further evidence. Education Economics 12(2): 177-193.
7. Ibidem
8. Cooper, K., & Shumate, M. (2012). Interorganizational collaboration explored through
the network perspective. Management Communication Quarterly, 26, 623–654

[7] Ibidem, p. 181

[8] Cooper, K., & Shumate, M. (2012). Interorganizational collaboration explored through the network perspective. Management Communication Quarterly, 26, 623–654

TRANS- AND INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LITERARY TEXTS-A SOLUTION TO ADAPT TO STUDENTS 'NEEDS

Aurica Nicoară
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău

Abstract: Interdisciplinarity is a way to solve a problem through an open interaction of several disciplines in terms of interdependent skills or content. Transdisciplinarity is focused on "real life", on important issues as they appear in everyday context focusing on the principle of learning through research. Literature classes, through literary texts selected for study by the teacher, offer numerous opportunities for interdisciplinary approach.

Keywords: literature, affectivity, adolescents, emotion,learning, development

Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de a rezolva o problematică printr-o interacțiune deschisă a mai multor discipline prin prisma unor competențe sau conținuturi interdependente. Definirea interdisciplinarității e de dată recentă, deși conceptele vin din Antichitate. Din 1700 J.-J. Rousseau susținea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile şi interesele individului, pornind de la experienţele vieţii cotidiene, dar curriculumul educaţional medieval rămânea strict delimitat şi monodisciplinar. Abia în secolul al XIX-lea, L. N. Tolstoi a încercat să pună în practică ideea, creând la moşia sa o „şcoală liberă", centrată pe „viaţa celui care învaţă", considerând că „singura metodă educativă este viaţa însăşi". În secolul al XX-lea, s-au realizat primele încercări valoroase de depăşire a predării monodisciplinare. În acest scop, Jean-Ovide Decroly propunea un nou sistem şcolar numit de el „sistemul centrelor de interese". Se creau astfel centre de interes, unde temele şi problemele erau studiate din perspectiva mai multor discipline. Elemente de interdisciplinaritate presupune şi metoda proiectelor, propusă de Kilpatrick, în care materiile de studiu sunt înlocuite prin proiecte pe care elevii trebuie să le realizeze. În prezent, la baza cercetărilor se propun câteva tipuri de învăţare, specifice unei abordări interdisciplinare: învăţare având la bază inteligenţele multiple, învăţarea bazată pe proiect, învăţarea bazată pe probleme, învăţarea – aventură, care ar fi o învăţare în afara sălilor de clasă.

„Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o conturare prudentă a mai multor puncte de vedere." [1] Ea presupune o intersectare a diferitor arii disciplinare și totodată interacţiunea dintre anumite competenţe sau conţinuturi interdependente dintre două sau mai multe discipline. Aparatul conceptual-metodologic este utilizat pentru a examina o temă/ o problemă importantă existând o cooperare între discipline, problema putând fi rezolvată din mai multe perspective. În abordare interdisciplinară, încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune pentru anumite obiecte de studiu, care pot duce la apariţia unei discipline noi (hibrid). Putem diferenţia interdisciplinaritatea care pune accent pe explorarea temei / problemei şi accentul poate trece de pe disciplină pe cel care învaţă. Tipul fundamental de învăţare se realizează în bază de probleme. Transdisciplinaritatea este centrată pe "viaţa reală", pe probleme importante aşa cum apar ele în context cotidian centrându-se pe principiul învăţării prin cercetare.

Lectura reprezintă una dintre activitățile necesare omului pe tot parcursul vieții contribuind esențial la receptarea și la realizarea produselor superioare ale culturii. De aceea,

[1] Ioan Jinga, Elena Istrate, **Manual de pedagogie**, Editura ALL, Bucureşti, 2008. p. 123

din punct de vedere pedagogic, lectura are multiple valențe care conduc la formarea și dezvoltarea personalității umane. Nevoia de cunoaștere se realizează, din punct de vedere moral și estetic, prin lectura cu conținut filozofic, etic și estetic, din punct de vedere științific, prin lectura cu conținut specific științelor logico-matematice și informatice, științelor naturii și științelor socio-umane, din punct de vedere tehnologic, prin lectura cu conținut specific unor științe și arte aplicate în cultură, economie, politică și în viața spirituală. Lectura se bazează pe descifrarea semnificațiilor unui text, pe înțelegerea termenilor și mesajului transmis, pe dezvoltarea capacității de analiză și sinteză a textului scris.

Textul literar poate fi descifrat printr-o lectură complexă care conduce la asimilarea de informații în mod rațional deschis educației permanente. Mialaret apud Ioan Neacșu , este de părere că lectura reprezintă o activitate "de descifrare integrativă a unui text, înțelegerea textului citit, prezența capacității de a evalua și aprecia calitățile unui text, asigurându-se activități intelectuale cât mai eficiente."[2] Neacșu identifică și detaliază mai multe metode și tehnici de lectură ce pot conduce la studiul eficient al textelor literare: strategia lecturii active contextuale, metoda lecturii performante, tehnica lecturii prin modelul RICAR (*răsfoire, întrebări, citirea propriu-zisă, aprofundarea mesajului, recapitulare*), tehnica lecturii bazate pe exerciții SPIR (*survolare, preselecționare, analiza în detaliu, recapitulare*), tehnica lecturii bazate pe modelul PQRST (*preview, questions, reading, summary*), tehnica lecturii sintetice bazate pe modelul SQ3R (*survey, questions, 3R read, recit, revise)*, tehnica lecturii analitice bazate pe modelul APASE (*antrenament inițial, planificarea, adaptarea, studiul activ, evaluare*), tehnica lecturii focalizate pe modelul MURDER (*mood, understand, recall, digest, expand, review)*, învățarea anticipativ-mentală și operațională prin metoda ARMS (*anticipare, citire, realizarea unei hărți operaționale, rezumare*), învățarea personalizată prin strategia ERRQ (*estimate, read, respond, question*), învățarea predictiv-evaluativă prin strategia PORPE (*predict, organize, rehearse, practice, evaluate*).[3]

Orele de literatură, prin intermediul textelor literare selectate pentru studiu de către profesor, oferă numeroase oportunități de abordare interdisciplinară. Elevul e pus în situaţia să identifice problema şi s-o formuleze, să aleagă informaţiile de care are nevoie, să prezinte soluţii. Problemele, de obicei, oglindesc aspecte reale ale vieţii cotidiene, de aceea cadrul didactic va fi pus în situaţia de a identifica probleme adecvate şi relevante pentru elev.[4] În plus, operele literare pot fi înțelese mai ușor atunci când sunt predate ținându-se cont de contextul istoric, de legile și de valorile sociale din epoca respectivă. O astfel de abordare interdisciplinară mărește interesul elevilor, consolidând învățarea lor. În felul acesta, profesorul facilitează înțelegerea unor noțiuni istorice sau literare care sunt de fapt o reflectare a valorilor societății.

Realizarea unor ore în care aplicăm principiul interdisciplinarității cere însă o mai mare rigurozitate, iar elaborarea strategiei are la bază o analiză amănunțită evidențiindu-se următoarele aspecte: combate rigiditatea în favoarea flexibilității, oferind profesorului ocazia de a-și prezenta materia în care este specializat la un alt nivel de experiență didactică și științific, modelează atitudinea mentală a profesorului și elevului prin provocare, dezvoltă capacitatea de a identifica și transfera metodele și conceptele dintr-un domeniu în altul, aduce transformări benefice la nivelul finalităților educației, modifică rolul profesorului și al elevului, susține găsirea corelațiilor și a semnificațiilor noțiunilor învățate, răspunde nevoilor personale, sociale, profesionale. Dintre beneficiile enunțate mai sus, aducerea de transformări la nivelul finalităților educației merită o atenție în plus deoarece, indirect, interdisciplinaritatea contribuie la formarea de abilități, capacități, competențe prin care se construiesc cei patru piloni ai educației care apar în Raportul comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI, modelul Delors(1996): a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii. În această viziune, acumularea de cunoştinţe

[2] Ioan Neacșu, **Metode și tehnici de învățare eficientă**, Editura Polirom, Iași, 2015, p. 207
[3] ibidem, pp. 130-135
[4] Constantin Cucoș, **Pedagogia**, Editura Polirom, Iaşi, 1996. p.126

devine o bază pentru dezvoltarea unor competențe cognitive, afectiv-atitudinale și sociale care duc la dezvoltarea armonioasă. Posibilitatea integrării domeniului afectiv-atitudinal este binevenit, deoarece oferă cooperarea cu obiectivele cognitive. Adoptând drept criteriu de clasificare interiorizarea, D. Krathwohl distinge cinci clase de obiective care descriu un continuu afectiv, marcând etape posibile în asimilarea și practicarea unor valori, norme: receptarea (prezența), reacția (elevul le caută, simte satisfacție în raport cu ele), valorizarea (elevul le prețuiește, le preferă), organizarea (elevul le conceptualizează, le sedimentează), caracterizarea (îl definesc pe elev, îi exprimă personalitatea).

Formatul orelor în care se desfășoară abordarea interdisciplinară poate fi: în echipă de profesori, activitate secvențială, cu delimitare precisă a intervenției, activitate intercalată, sau demers al unui singur profesor la clasă care caută soluții la diferite probleme apărute în actul didactic.

Experimentul efectuat a pornit de la nevoia de a găsi soluții pentru predarea statutului psihologic al personajului în cadrul caracterizării. Abordarea interdisciplinară aplicată constă în utilizarea unei metode preluate din constructivismul cognitiv (teoria psihologiei învățării, cu rădăcini în psihologia lui Piaget) și a metodei de înțelegere și motivare a copiilor și adolescenților, preluată din psihologia adleriană (terapia cognitiv-comportamentală) transferate în ora de literatură. Metoda preluată din constructivism, punerea în situație, constă în prezentarea unei situații-problemă la care elevii oferă soluții, însoțite de explicații și argumente. Răspunsurile individuale sunt corectate, completate de răspunsurile colegilor, prin discuții de tip colaborare-cooperare. Elevii trebuie să cunoască textul-suport. Este o metodă de construcție mentală a înțelegerii prin rezolvare de probleme și situații.

Principiul rezolvării contextuale, precum și cel al autonomiei în construcția propriei cunoașteri constituie fundamentul demersului cognitiv, investigativ, autoevaluativ. Această metodă permite elevilor conștientizarea existenței propriilor procese cognitive, afective și comportamentale reglatorii. În plus, din punct de vedere interdisciplinar, constructivismul contribuie la explicarea rolului înțelegerii și al dezvoltării cognitive a proceselor mentale prin organizarea și reorganizarea proprie a informațiilor și a relațiilor dintre ele, sub forma unor reflecții proprii. Astfel, scopul utilizării metodei este să valorifice stimulativ conflictul cognitiv utilizând reflecția întâi propriu, apoi prin confruntare de grup pentru a înțelege. Cea de-a doua metodă, preluată din psihologie, corelează procesele psihice: cognitiv, emoțional, comportamental cu existența sau lipsa celor patru necesități esențiale: conectare, capabilitate, contare, curaj, descriind prin cuvinte-cheie sau enunțuri sintetizatoare atitudinea subiectului diagnosticat. Această metodă este potrivită pentru transferul de concepte necesare în prezentarea statutului psihologic și pentru dirijarea atenției către ceea ce e necesar de observat.

Aplicativ, transferul de metode și concepte poate fi realizat în cadrul orei de predare a noilor cunoștințe despre particularitățile de construcție a personajului Ghiță, din nuvela psihologică ”Moara cu noroc” de Ioan Slavici. Se citește incipitul pentru a se stabili ipostaza inițială a statutului psihologic al personajului și se întrerupe lectura înaintea replicii lui Ghiță în care își exprima hotărârea de a arenda cârciuma. Se formulează situația-problemă: *Sunt Ghiță. (Secvența: Identitatea mea) Ce aș face dacă aș fi un cizmar care nu are de lucru. Plec sau rămân în sat?* Copiii au în față fișa corespunzătoare metodei din terapia cognitiv-comportamentală pentru raportarea la concepte și atitudini. Se realizează un organizator grafic, pe trei coloane: emoțional, cognitiv, comportamental, pe care îl asociem verbelor potrivite, cerându-le copiilor să îl completeze. În cea de a doua secvență, identitatea celuilalt, rolul elevului se schimbă în observator, însă analiza se face, în mod analog, referitor la Ghiță. Se punctează situația conflictuală din conștiința personajului, tensiunile lui sufletești, transformările comportamentale suferite de acesta în evoluția conflictului și mijloacele de investigație psihologică.

Așadar, în demersul de descifrare trans și interdisciplinară a textelor literare se pot aplica metode care oferă avantajul abordării în mod original a texului și oportunitatea de a

elabora propriile modalități de lucru, într-o manieră flexibilă, adaptând demersul didactic la nevoile elevilor și la orizontul lor de așteptare.

BIBLIOGRAPHY

1. Ciolan, Lucian, *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Editura Polirom*, Iași, 2008.
2. Cristea, Sorin, *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*, DPH, București, 2018
3. Cucoș, Constantin, *Pedagogia*, Editura Polirom, Iaşi, 1996
4. Jinga Ioan, Istrate Elena, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 2008
5. Mărgineanu, Nicolae, *Psihologie şi literatură*, Editura Dacia, Cluj, 1971
6. Neacșu, Ioan ,*Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2015
7. Popovici, Anca, *Rezolvarea de probleme prin luarea de decizii*, Ed. Sinapsis, Cluj Napoca, 2007
8. Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Ed. Art, 2014.
9. Șchiopu, Constantin, *Metodica predării literaturii române*, Centrul ed. al UASM, Chișinău, 2009

EVALUATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Teodor-Sorin Cumpănășoiu
PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The evaluation of people with special educational needs is based on complex knowledge in medical, psychological, educational and social terms, covering the entire issue encountered by them in everyday life. It should be emphasized that, in the vast majority of cases, evaluation is a continuous process, and not an instant x-ray of the subject's condition, requiring prolonged collaboration, differentiated between members of the evaluation team and the person with special educational needs. The complex assessment of children with special educational needs correlates a series of data obtained by anamnesis, medical diagnosis (clinical and paraclinical) and psycho-pedagogical diagnosis (using methods such as observation, conversation, questionnaire, survey, application of tests or experimental trials, etc.) in following this evaluation, a formative diagnosis is established (which also includes a differential diagnosis) and school guidance documents are drawn up. Thus, based on the operational psychological theories elaborated by J.Piaget and L.S.Vygotzski (the area of the next development), the evaluation and diagnosis activity is transformed from an ascertaining activity into an investigative-ameliorating activity of research-action type. In this way, the evaluation and diagnosis of children with special educational needs become a complex, unitary, dynamic and long-lasting process, which aims to facilitate the development and application of compensatory and recovery therapeutic approach, school guidance of the child in optimal conditions, promoting school integration and socialization and normalization of the child's life.

Keywords: Assessment, autism, diagnostic, disorders, test evaluare, autism, diagnostic, tulburări, test

„Copiii nu au nevoie de părinți extraordinari, ci de ființe umane care să vorbească pe limba lor și să fie capabili să pătrundă în inima lor".
Augusto Cury

Evaluarea persoanelor cu cerințe educative speciale este fundamentată pe cunoașterea com-plexă în plan medical, psihologic, educațional și social, cuprinzând întreaga problematică întâmpinată de către acestea în mediul obișnuit de viață. Trebuie subliniat faptul că, în imensa majoritate a cazurilor, evaluarea este un proces continuu, și nu o radiografiere instantanee a stării subiectului, fiind necesară o colaborare prelungită, diferențiată între membrii echipei de evaluatori și persoana cu cerințe educative speciale.

Evaluarea complexă a copiilor cu cerințe educative speciale corelează o serie de date obținute prin anamneză, diagnostic medical (clinic și paraclinic) și diagnostic psihopedagogic (folosind metode ca observația, convorbirea, chestionarul, ancheta, aplicarea de teste sau probe experimentale, etc.) în urma acestei evaluări se stabilește un diagnostic formativ (care include și un diagnostic diferențial) și se întocmesc documentele de orientare școlară. Astfel, pe baza teoriilor psihologice operaționale elaborate de J.Piaget și L.S.Vîgotzski (zona proximei dezvoltări), activitatea de eva-luare și diagnoză se transformă dintr-o activitate constatativă într-o activitate investigativ-ame-liorativă de tip cercetare – acțiune. În acest mod, evaluarea și diagnoza copiilor cu cerințe educative speciale devin un proces complex, unitar, dinamic și de durată, care are drept finalitate facilitarea ela-borăriișiși aplicării demersului terapeutic compensator și recuperator, orientarea școlară a copilului în condiții

optime, favorizarea integrării școlare și sociale și normalizarea vieții copilului.

Toți copiii cu autism prezintă dificultăți de comunicare și limbaj într-un fel sau altul, exprimate printr-o slabă capacitate de a interacționa sau comunica cu ceilalți: fie nu vorbesc, fie dacă vorbesc pot avea dificultăți în exprimare sau în înțelegere a celor din jur. Dificultățile se regăsesc și în limbajul nonverbal – înțelegerea și folosirea gesturilor, expresiilor faciale, contactul vizual etc. Dificultățile de pronunție sunt întâlnite frecvent sub forma dislaliilor (omiterea, alterarea sau înlocuirea unor sunete sau silabe în cuvinte) care afectează claritatea, și chiar și atunci când copilul vorbește, uneori este dificil să înțelegi ce spune. Uneori, datorită problemelor senzoriale, asociate autismului, copiii se pot concentra mai mult pe sunetele din mediu, decât pe sunetul produs de persoanele care vorbesc. Ei par că sunt tot timpul neatenți la ceilalți sau neinteresați, și pare că nu aud ce vorbesc cei din jur. Și pentru că nu imită spontan, la fel ca ceilalți copii, se instalează întârzierea în dezvoltarea limbajului. Fie că nu vor imita deloc ceea ce spun alte persoane, fie vor imita cuvinte sau propoziții întregi fără a le înțelege sensul. Abilitățile de comunicare vor varia în funcție de dezvoltarea globală a persoanei, în strânsă legătură cu dezvoltarea ei intelectuală și socială. Unii copii nu vor reuși să învețe să vorbească în timp ce alții vor putea discuta subiecte complexe, într-un mod foarte elaborat, cu multe detalii. Cei mai mulți dintre copiii cu autism prezintă dificultăți în comunicarea cu ceilalți, deși uneori pot demonstra că pot vorbi corect și fluent, nu o vor face cu ușurință într-o conversație.

La Centrul de Servicii Terapeutice pentru copilul cu autism – Cenușăreasa orice plan de intervenție adresat unui copil cu autism include programe specifice legate de dezvoltarea limbajului și comunicării, și fiecare arie va fi lucrată în funcție de nevoile copilului. Folosim metodele și tehnicile noi de stimulare și corectare a limbajului și comunicării astfel încât să ameliorăm problemele cu care se confruntă un copil, fie că este vorba de vocea neadecvată, de pronunția deficitară, de dificultățile de a conversa sau de structura gramaticală.

Terapia ABA (Analiza Comportamentala Aplicată) include programe de comunicare și limbaj în până la 50 % dintre obiectivele sale. Copilul va învăța inițial abilități minime de compor-tamentși de participare la activitate (să stea jos, să facă contact vizual, să imite mișcări grosiere și fine, apoi mișcări orale), apoi se lucrează pentru a crește vocalizările spontane, a le pune sub control, imitarea verbală, structurile gramaticale, povestirea etc. Pentru o dezvoltare armonioasă a limbajului copilul are nevoie de o motricitate fină bine dezvoltată, de deprinderi corecte de a mânca (de a mesteca, mușca, etc) deprinderi care întăresc musculatura fină a feței și controlul copilului în acele arii, control de care are nevoie în exprimarea verbală, apoi în emiterea efectivă a sunetelor. Copilul va învăța mai intuit sensul cuvintelor și al comunicării, va învăța denumiri și va răspunde non-verbal cerințelor, apoi va începe să se exprime în acord cu propriile resurse. La copiii mici și non-verbali terapia începe cu stimularea vocalizărilor, sunetelor, silabelor, cuvintelor, gesturilor pe când la copiii mari și care vorbesc terapia se va axa pe funcționalitatea folosirii limbajului, copilul va învăța să susțină o conversație, să folosească gesturi adecvate, va învăța să rămână într-un anumit subiect al conversației, să-și aștepte rândul în conversație etc. Pentru copiii care nu dobândesc deprinderi de limbaj verbal terapia se va axa pe învățarea gesturilor, a comunicării gestuale, a comunicării cu pictograme sau a altor sisteme alternative de comunicare.

Dificultățile de limbaj și comunicare împiedică integrarea școlară în învățământul de masă a acestor copii. Terapia limbajului trebuie să înceapă cât mai devreme posibil, să țină cont de abilitățile copilului și de interesele și nevoile sale. Intervenția în autism este una de durată. Succesul sau insuccesul depinde de mai mulți factori: gradul de afectare al copilului, intervențiile și profesionalis-mul echipei, dar și implicarea familiei în programul de recuperare. Părinții și terapeuții TREBUIE să aibă în vedere atât obiective pe termen scurt dar și cele pe termen lung adică ce se dorește pentru copil, ce se dorește pentru perioada în care copilul devine adolescent și apoi adult. Recunoașterea anumitor limite nu înseamnă o resemnare sau înfrângere ci este un demers realist care ajută copilul și familia pe termen lung.

Aceasta cercetare demonstrează rolul fundamental al intervenției timpurii pentru

facilitarea dezvoltării comunicării și limbajului prin realizarea unei analize comparative între două grupuri de copii: copii care beneficiază de aplicarea strategiilor terapeutice la vârsta de 2-3 ani și copii care de-păşesc vârsta cronologică de 4 ani.

Scopul, obiectivele, ipotezele cercetării

Scopul cercetării

Prin programul de dezvoltare și recuperare a limbajului am intenționat ca fiecare copil autist să intre în contact cu stimuli variați pentru a-i facilita noile achiziții și pentru a stimula dezvoltarea sa la nivelul laturilor personalității sale, mizând pe atractivitatea mijloacelor și a metodelor didactice, în special a programelor de stimulare a limbajului folosite în programul zilnic.

Tipurile și tematica variată a metodelor didactice integrate în programul instructiv-educativ desfășurat cu copiii autiști, vor urmări dobândirea unor informații și achiziții noi ce vor favoriza un nivel mai bun de funcționalitate psihică, motrică, de autoservire și de autonomie în raport cu factorii de mediu.

Obiectivele cercetării

Obiectivele generale

O1. Descoperirea și folosirea potențialităților fiecărui copil autist astfel încât, prin antre-namentul de tip verbal, acesta să dobândească abilități de autoservire, de relaționare și autonomie superioară stadiului de includere în programul centrului;

O2. Exersarea modului de cunoaștere directă și diversificată prin stimularea analizatorilor asociați cu verbalizarea (văz, auz, tactil, olfactiv și kinestezic);

O3. Eficientizarea unui program de ameliorare a dificultăților de adaptare la solicitările din mediu, prin abordarea graduală a sarcinii didactice;

O4. Elaborarea și aplicarea de programe individualizate pentru copiii cuprinși în programul de învățare-recuperare desfășurat în Centrul de Recuperare Mara.

Obiective specifice.

Dezvoltarea psiho-motricității.

- Dezvoltarea unor îndemânări motrice necesare pentru autoservire;
- Formarea unei imagini corecte a schemei corporale.

Dezvoltarea capacităților senzoriale și perceptive.

- Perfecționarea discriminării senzoriale directe: gust, auz, termic-tactil, vizuale;
- Dezvoltarea percepției spațiale;
- Orientarea în timp, exprimarea unor jaloane în timp (dimineața, seara, zi, noapte);
- Recunoașterea obiectelor în plan unidimensional (desene, ilustrații, imagini video);
- Dezvoltarea spiritului de observație.

Dezvoltarea în plan cognitiv general.

- Identificarea și denumirea unor obiecte de uz cotidian necesare satisfacerii nevoilor sale în perspectiva dobândirii autonomiei personale;
- Diferențierea obiectelor după caracteristici exprimate verbal sau percepute: culoare, mărime, formă, aspect;
- Însușirea unor noțiuni corespondente senzațiilor, percepțiilor și a unor operații și acțiuni simple;
- Utilizarea cuvintelor semnificant pentru a exprima cerințe, nevoi, situații.

Ipotezele cercetării

Ipoteza I:

Se prezumă că toți copiii cu autism la venirea în Centrul de recuperare, manifestă comportamente dezaptative privind interacțiunile în cadrul grupei și în mediul nou ceea ce limitează dezvoltarea limbajului și a comunicării.

Ipoteza II:

Se prezumă în urma parcurgerii programului destinat recuperării și dezvoltării limbajului adaptat timp de un an școlar, copiii cu autism din grupa de lucru din Centrul de Servicii pentru copilul cu autism - Cenuşăreasa, vor prezenta progrese vizibile la nivelul

ariilor de dezvoltare, ceea ce presupune creşterea capacităţii de autocontrol şi autonomie personală.

Designul cercetării

Cercetarea s-a desfăşurat în anul şcolar 2018-2019, în următoare etape:

Etapa I (septembrie/octombrie 2018):alegerea lotului şi evaluarea iniţială a subiecţilor prin aplicarea ATCA Screening Test şi Scala Carolina.

Etapa a II-a (noiembrie/decembrie 2018/ianuarie/februarie/martie 2019):elaborarea şi aplicarea programului de ameliorare a dificultăţilor de comunicare şi limbaj;observarea şi consem-narea datelor privind evoluţia subiecţilor din lotul de lucru.

Etapa a III-a (aprilie /iunie 2019):corelarea şi interpretarea rezultatelor obţinute în urma aplicării instrumentelor de cercetare în perspectiva evaluării finale.

Etapa a IV-a (iunie/iulie 2019):prelucrarea statistică a datelor, formularea concluziilor şi redactarea lucrării.

Lotul de subiecţi

Copiii care frecventează Centrul de Recuperare „Cenuşăreasa" constituie un lot relativ omo-gen sub aspect medical, fiecare fiind încadrat într-o formă de dizabilitate (tulburare autistă asociată cu diferite tipuri de tulburări, retardare mentală).

Copiii cu autism de diverse niveluri/grade de dizabilitate au constituit lotul de subiecţi incluşi în cercetare în decursul anului şcolar 2018-2019. Problematica fiecărui copil autist cuprins în lot a fost cunoscută pentru că mulţi dintre ei (8) au frecventat Centrul de Recuperare Cenuşăreasa anterior cercetării. În total, lotul cuprinde 20 de subiecţi, toţi diagnosticaţi cu manifestări autiste şi sunt organizaţi într-o grupă de lucru pentru stimularea-recuperarea lor.

Lotul a fost eşalonat numerologic, răspunzând criteriilor de sex, vârstă cronologică, vârstă mintală, formă de dizabilitate care prejudiciază potenţialul psiho-intelectiv, capacitatea de adaptare socială şi de interacţiune interindividuală.

Menţionăm că aceşti copiii aparţin unei diversităţi socio-culturale variate, cu aparţinători ce au preocupări şi pregătire profesională diversă (mame casnice sau cu angajament profesional, bunici pensionari cu preocupări gospodăreşti). Influenţa mediului familial este reflectată vizibil în nivelul achiziţiilor personale a copiilor autişti, în comportamentele individuale şi în cele de grup.

Conform datelor care au reieşit din fişa copilului, a existat concordanţă între datele oferite prin fişa psihologului şi cele constatate la evaluarea iniţială. S-a garantat confidenţialitatea datelor şi a prelucrărilor ulterioare şi s-a lucrat pentru motivarea necondiţionată a tuturor factorilor implicaţi pentru susţinerea acţiunilor întreprinse. Aspectul caracteristic al eşantionului de lucru (20 copii cu autism) care frecventează Centrul de Recuperare „Cenuşăreasa" din Berbeşti, este acţiunea asupra lor a factorului experimental, respectiv programul ameliorativ care modifică pozitiv capacitatea de autoservire şi autonomie fiecărui copil autist, în conformitate cu ipoteza cercetării şi cu obiectivele propuse.

În vederea modificărilor pozitive asupra autonomiei personale am orientat astfel influenţarea psihopedagogică încât jocul să stimuleze şi capacitatea de interacţiune cu celelalte persoane din mediul ambiant.

Tabelele şi figurile prezentate în lucrare au rolul de a ilustra aspecte privind evoluţia proce-sului de intervenţie educativ- recuperatorie, de stimulare a învăţării şi de dobândire a abilităţilor necesare autoservirii şi autonomiei copilului cu autism.

Tabelul nr. 5.1. Date privind lotul de subiecţi care au parcurs programul de stimulare-recuperare-învăţare la Centrul de Recuperare Cenuşăreasa, Berbeşti.

r. rt.	**Nume şi prenume**	**en**	**Vârsta cronologică**	**Mediul de proveniență**	**Gradul /nivelul de deficiență**	**Tulburări din spectrul autist**

.	C. M.	.	10 ani	Familie organizată	Handic ap grad grav	Risc sever
.	D.I .	.	10 ani	Familie monoparentală	Handic ap grad grav	Risc sever
.	R. M.	.	8 ani	Familie organizată	Handic ap grad grav	Risc sever
.	P. M.	.	8 ani	Familie monoparentală	Handic ap grad grav	Risc sever
.	B. A.	.	9 ani	Familie organizată	Handic ap grad mediu	Risc mediu
.	D. V.	.	8 ani	Familie organizată	Handic ap grad mediu	Risc mediu
.	B.I .	.	9 ani	Familie monoparentală	Handic ap grad mediu	Risc mediu
.	I.A .	.	10 ani	Familie organizată	Handic ap grad grav	Risc sever
.	B. M.	.	12 ani	Familie monoparentală	Handic ap grad grav	Risc sever
0.	R. D.	.	7 ani	Familie monoparentala	Handic ap grad mediu	Risc mediu
1.	M. I.	.	11 ani	Familie monoparentala	Handic ap grad grav	Risc sever
2.	C. A.	.	8 ani	Familie organizată	Handic ap grad usor	Risc mediu
3.	M. A.	.	8 ani	Familie organizată	Handic ap grad usor	Risc mediu
4.	F.P .	.	7 ani	Familie organizată	Handic ap grad usor	Risc mediu
5.	R. D.	.	7 ani	Familie monoparentală	Handic ap grad usor	Risc sever
6.	A. M.	.	10 ani	Familie organizată	Handic ap grad grav	Risc sever
7.	P. V.	.	8 ani	Familie organizată	Handic ap grad grav	Risc sever
8.	S. A.	.	8 ani	Familie organizată	Handic ap grad mediu	Risc minim
9.	C. R.	.	7 ani	Familie monoparentală	Handic ap grad grav	Risc sever
0.	P. D.	.	12 ani	Familie monoparentala	Handic ap grad grav	Risc sever

Fig. 1. Diagrama privind subiecții în studiu, după criteriul gen.

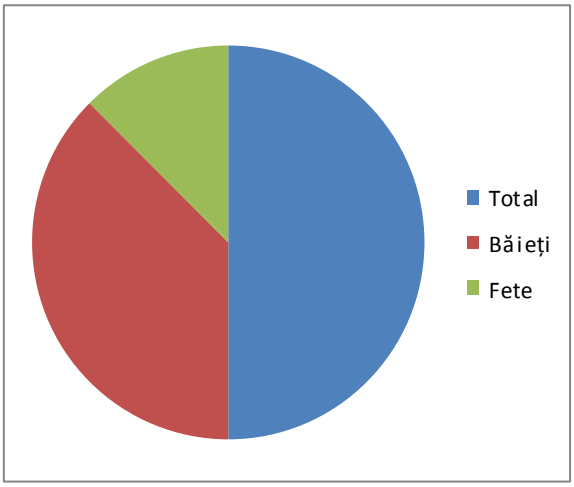
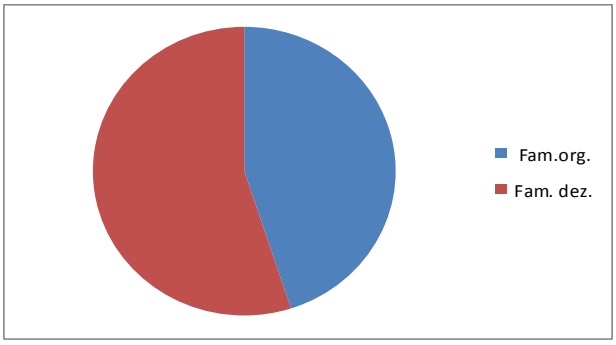


Diagrama procentuală corespunzătoare subiecților cuprinși în studiu după criteriul gen pune în evidență proporția băieți-fete din lot respectiv, băieți - 15, fete - 5 Se evidențiază prezența majoritar moderată a subiecților de gen masculin, respective 75% comparativ cu prezența fetelor în lot, respectiv 25%. Datele corespund statisticilor generale ale incidenței populației masculine în rândul populației generale diagnosticate cu sindrom autist.

Fig.2. Diagrama privind subiecții în studiu, după criteriul mediul de proveniență.



În analiza evoluției fiecărui copil considerăm că factorul familial este unulimportant, de aceea am procedat la consemnarea datelor privind mediul familial. Dindatele consemnate reiese că un număr de 9 copii cresc și se dezvoltă în familiiorganizate și în cadrul a 11 familii a intervenit divorțul. Alături de persoanele cu autism, familiile acestora sunt afectate în egală măsură. După diagnostic, părinții trec prin stări de șoc, tristețe, depresie, furie, negare, însingurare, acceptare. Stresul din familiile cu autism este extrem de puternic, estimările precizând chiar că 4 din 5 cupluri cu copii cu autism divorțează. De multe ori, chiar și părinții au nevoie de ajutor psihologic, de consiliere.

Programul educațional reprezintă o condiție a eficienței intervențiilor socio-educative bazate pe școală și comunitate. Familiile își trimit copiii la școală, acolo unde speră ca ei să-și dobândească instrumentele necesare pentru a reuși în viață. Școlile preiau copiii și-i trimit înapoi în familiile lor, acolo unde presupun că le va fi furnizat sprijinul de care ei au nevoie pentru a crește și a învăța. Cercul acesta, în care casa și școala își împart acțiunea asupra capacităților copiilor, este unul ce a fost considerat centrul dezvoltării, al dezbaterilor și al obținerii informațiilor de orice natură. Majoritatea instituțiilor educative au un grup formal de legătură școală – familie, fie că este comitetul de părinți, consiliul școlii, camera părinților etc. Dar toți lucrează pentru a crea o punte între familie și sistemul de învățământ. Relațiile sunt denumite diferit: ,,implicare parentală", ,,parteneriat", „relații școală – familie", dar toate reprezintă convingerea că dacă adulții în cadrul celor două instituții – comunică și colaborează, atunci cei care vor avea de câștigat sunt numai și numai copiii.

Modul cum inter-relaționează părinții și profesorii își pune amprenta pe formarea și

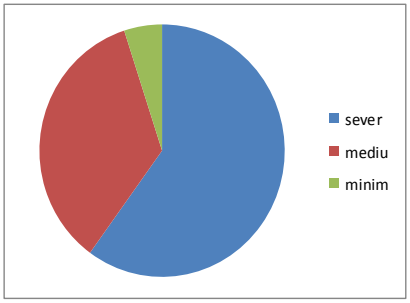
instruirea copilului. Numeroase studii au demonstrat că o relație bună între cele două instituții ale educației - școala și familia - este în avantajul dezvoltării copilului la toate vârstele. Cu toate acestea, comple-xitatea actului educațional, a relațiilor umane și sociale contemporane și sarcinile tot mai dificile cărora trebuie să le facă față procesul educațional fac să se identifice tot mai multe fisuri în relația amintită.

Părinții trebuie să se implice permanent în activitatea școlii, nu numai atunci când se ivesc probleme. Pentru aceasta părinții au nevoie de diferite tipuri de informații referitoare la copii lor.

Părinții pot oferi un sprijin enorm școlii prin faptul că ei sunt cei ce-i cunosc cel mai bine pe copii sub diferite aspecte. Plus la aceasta părinții sunt o sursă de sprijin în relațiile interpersonale în care este implicat copilul lor (cu colegii, profesorii etc.).

În cercetarea noastră a fost important să știm în ce măsură copilul autist este susținut în recuperarea sa de către membrii familiei și de aceea am consemnat date privind susținerea acordată de către părinți, frați sau a altor membrii ai familiei la activitățile desfășurate în Centrul de Recuperare pentru copiii autiști, „Cenușăreasa". În activitatea desfășurată cu aparținătorii și membrii familiei copilului autist am constatat că în cazurile unde familia se implică activ și este interesată de recuperarea și dezvoltarea copilului progresul acestuia este vizibil în ce privește autoservirea și autonomia copilului.

Figura nr. 3. Diagrama privind dizabilitățile diagnosticate la nivel individual, în grupul de lucru, corespunzătoare lotului de subiecți în studiu.



Autismul presupune o paletă de numeroase simptome, de la forme ușoare până la cele mai grave. Acestea variază ca intensitate și apariție (unele persoane pot prezenta anumite simptome, iar altele nu).

Cu toate acestea, în cazul majorității bolnavilor, deficiențele specifice acestor tulburări le vor face viața foarte dificilă. La majoritatea copiilor, tulburările din spectrul autist vor fi prezente înainte de vârsta de trei ani și pot persista pe parcursul întregii vieți, deși simptomele se pot îmbunătăți de-a lungul timpului dacă se aplică terapia potrivită.

Datele prezentate sunt importante deoarece dizabilitățile diagnosticate la nivel individual, în grupul de lucru, corespunzătoare lotului de subiecți în studio influențează procesul recuperatoriu al acestor copii.

Metodele utilizate în cercetare

Cadrul pluri-și interdisciplinar al cercetării a impus adecvarea metodologiei de cercetare construită din:

1. Documentarea de specialitate
2. Studiul documentelor de evidență din instituția de învățământ din care fac parte subiecții: informații despre mediul de proveniență, certificate de handicap, certificate de orintareșcolară, ancheta socială, scrisoarea medicală.
3. Observația
4. Anamneza
5. Testul psihologic
6. Studiul de caz
7. Strategii terapeutice integrative

Documentarea de specialitate

Documentarea de specialitate este necesară pentru a înțelege problematica copiilor cu

tulburări din spectrul autist.

Această tulburare de dezvoltare se manifestă în mod evident în jurul vârstei de 2-3 ani, în primul rând datorită lipsei sau întârzierii dezvoltării limbajului vorbit și apoi datorită celorlalte deficiențe cum ar fi stereotipiile, absența contactului vizual sau dificultăți în stabilirea relațiilor sociale.

La naștere copilul este aparent normal. În funcție de momentul debutului autismului, dacă acesta este precoce, în primul an de viață se pot remarca lipsa mișcărilor anticipatorii atunci când sunt luați în brațe, lipsa zâmbetului ca reacție de răspuns, apatia și dezinteresul față de ceea ce îl înconjoară. Unii copii se pot dezvolta normal până la aproximativ 18-24 de luni și înregistrează apoi o regresie a competențelor și abilităților dobândite. În urma studiilor s-a constatat că mai mult de jumătate dintre copiii care au fost ulterior depistați cu tulburări din spectrul autist au observat probleme de comportament, sociale și de limbaj ale copiilor înainte de primul an de viață al micuților iar peste 85% au observat aceste probleme înainte de vârsta de 24 de luni.

Copilul cu autism are nevoie de foarte multă rutină în tot ceea ce face. Spre exemplu, poate insista să mănânce aceeași mâncare, să meargă pe același drum spre casă, să nu se schimbe nimic în mediul fizic care îl înconjoară ș.a.m.d. Copilul rezistă activ la schimbările de rutină, încearcă să continue vechea activitate și este dificil de sustras de la aceasta. El poate da semne de nemulțumire sau poate să se arate perturbat când rutina stabilită este modificată.

Copilul poate reacționa inadecvat și discordant cu stimulii: fie rămâne indiferent, fie reacționează foarte intens la stimuli minori (dificultăți perceptive); este de menționat faptul că toate cele cinci pot fi afectate, manifestându-se fie o hiper-sensibiliate, fie o reducere semnificativă a acuității senzoriale. De exemplu, o palmă poate trece fără a părea deranjantă pentru același subiect pentru care o mângâiere poate fi neplăcută sau un sunet banal, de o intensitate nu neapărat crescută poate declanșa o adevărată criză de furie (își acoperă urechile la zgomotul unui avion aflat la mare distanță, al unui telefon sau chiar al vântului). Alteori însă prezintă insensibilitate la durere, dând dovadă de anumite comportamente auto-mutilante. Uneori, persoanele cu autism pot prezenta agre-sivitate, îndreptată asupra lor înșiși sau asupra celorlalți. Acest tip de comportamente apar cu precă-dere în situații frustrante pentru ei cum ar fi activitățile noi, incapacitatea de a-și comunica nevoile spre a-i fi îndeplinite etc.

Studiul documentelor de evidență

Fiecare copil care participă la programele instructive educative din cadrul Centrului de servicii pentru copilul cu autism Cenușăreasa deține un dosar personal care conține acte necesare integrării lui în grup:informații despre mediul de proveniență, certificate de handicap, certificate de orientare școlară, ancheta socială, scrisoarea medicală. Analiza acestor documente ne-a furnizat informații necesare cercetării științifice.

Metoda observației

Metoda observației a avut drept scop surprinderea unor comportamente manifestate de su-biecți în activitățile liber alese, în care copilul se manifestă spontan și liber mai aproape de ceea ce simte el; cât și în cadrul activităților impuse de programul terapeutic de care a beneficiat. Datele obținute au fost consemnate și folosite mai ales în analiza de caz, atunci când am căutat explicații pentru a înțelege diferențele dintre copii, dar și pentru a concepe un mod de intervenție didactică adaptată individual.

Anamneza

Anamneza este folosită pentru a stabili istoricul personal al subiecților investigați. Examenul se desfășoară după următoarea schemă: date personale, probleme medicale anterioare, stare social actuală, anamneza familială și afecțiuni psihice în familie. Anamneza a vizat culegerea de informații despre părinți, evoluția copilului în familie, despre starea de sănătate, despre condițiile materiale și socio-culturale ale familiei, despre calitatea altor influențe asupra copilului.

Testul psihologic

La nivelul lotului de subiecți am aplicat ATCA Screening Test și Scala Carolina.

ATCA Screening Test cuprinde un set de 12 întrebări carescorează capacitățile copilului de interacțiune și relaționare, de comunicare nonverbală și rezonanță emoțională.Testul de screening m-a ajutat să identific nivelul în care este afectat de autism fiecare subiect. Datele obținute au fost folosite în elaborarea programelor personalizate.

Scala Carolina cuprinde întrebări structurate pe următoarele secvențe din curriculum:

Cogniție

- Atenție și memorie
- Concepte
- Joc simbolic
- Raționalizare
- Percepție vizuală

Comunicare

- Vocabular expresiv
- Interesul față de sunete și funcțiile limbajului
- Abilități receptive
- Abilități de conversație
- Construirea propoziției

Adaptare socială

- Responsabilitate
- Conceptul de sine
- Abilități interpersonal
- Autoservire

Motricitate fină

- Abilități motrice fine: folosirea mâinilor
- Abilități motrice fine: manipulare
- Abilități motrice fine: abilități bilaterale
- Abilități motrice fine: folosirea instrumentelor
- Abilități vizual-motorii – folosirea creionului
- Abilități vizual-motorii – reprezentare prin desen
- Abilități vizual-motorii – decupat

Motricitate grosieră

- Locomoție
- Scări
- Sărituri
- Echilibru
- Joc cu mingea
- Mișcare în aer liber.

Scopul acestor scale de evaluare este de a oferi imaginea de ansamblu asupra dezvoltării copilului. De asemenea, sunt folosite ca punct de plecare în realizarea planului de intervenție.

Studiul de caz

Studiul de caz constă în studierea unei anumite persoane pentru a strânge date referitoare la un fenomen psihologic bine determinat. Cercetătorul obține un număr mare de informații relevante despre un număr mare de factori, cum ar fi: gânduri, sentimente, experiența de viață, relații sociale. Am folosit studiul de caz pentru a investiga o varietate de fenomene comune, uzuale asupra cărora există supoziția că sunt frecvente și repetabile la un număr mare de persoane. Această metodă este benefică pentru antrenamentul tinerilor psihoterapeuți pentru tratarea unui anume tip de dezordine sau ca punct de start și de inspirație pentru viitoare cercetări experimentale.

Strategii terapeutice integrative

Strategiile terapeutice integrative îmbrățișează în primul rând o atitudine particulară în

ceea ce privește practica psihoterapiei, afirmând importanța unei abordări unificate a metodelor în tratamentul persoanelor cu autism.

Deşi autismul este incomplet elucidat, totuşi metodele educative (psihopedagogice) aplicate individualizat pot diminua simptomatologia autistă înlesnind inserţia şcolară şi socială a copilului. Abordarea integrativă oferă o viziune nouă, amplă despre tratamentul terapeutic.

Descrierea etapelor cercetării

Cercetarea s-a desfăşurat în anul şcolar 2018-2019, în următoare etape:

A- Etapa iniţială

Alegerea lotului şi evaluarea iniţială a subiecţilor prin aplicarea ATCA Screening Test şi Scala Carolina.

În cadrul acestei etape am stabilit cadrul cercetării, am formulat ipoteza şi am alcătuit eşan-tionul de subiecţi, am ales metodele şi tehnicile de cercetare, am elaborate probele pentru evaluarea situaţiei experimentale şi metodologiei de aplicare didactică, am înregistrat datele şi am stabilit strategia desfăşurării experimentului. Această etapă s-a derulat în perioada semestrului I al anului şcolar 2018-2019. Tot în această perioadă am aplicat copiilor probele pentru evaluarea iniţială.

B – Etapa intermediară

Elaborarea şi aplicarea programului de ameliorare a dificultăţilor de comunicare şi limbaj;

Observarea şi consemnarea datelor privind evoluţia subiecţilor din lotul de lucru.

În cadrul acestei etape am promovat comunicarea ca tehnică şi metodă principală pentru intervenţia recuperatorie la nivelul fiecărui copil.

Am urmărit stimularea copiilor la nivelul întregului sistem de personalitate, cu prioritatea dimensiunilor de limbaj, socializare, autoservire, comportament motor, comportament cognitiv, am aplicat probe, am consemnat date în fişe individuale pentru ca ulterior să apreciem progresul subiec-ţilor. Precizez că am avut în atenţie adaptarea activităţii de stimulare/învăţare/recuperare pentru fiecare copil deşi la nivelul grupului am aplicat aceleaşi probe dar adaptate conform potenţialului individual şi cu aplicarea principiului proximei diferenţe.

Corelarea şi interpretarea rezultatelor obţinute în urma aplicării instrumentelor de cercetare în perspectiva evaluării finale.

C - Etapa finală.

A constat în aplicarea aceloraşi probe Carolina pentru relevarea progresului realizat de copii până la data evaluării; prelucrarea statistică a datelor, formularea concluziilor şi redactarea lucrării.

BIBLIOGRAPHY

[1]Anthony, J. (1958). An experimental approach to childhood autism. British Journalof Medical Psychology.

[2]Bartak, L. (1978). Educational approches. În M. Rutter & E. Shopler (eds.), Autism: A reappraisal of concepts and treatment. New York Plenum Press.

[3]Bettelheim, B. (1967). The Empty Fortress : Infantile Autism and the Birth of Self. New York, Free Press.

[4]Bijou, S. W., Peterson, R.F. & Adult, M.H. (1968). A methodto integrate descriptive and experimental fieldstudies at thelevel of data andampiricalconcepts. Journal of AppliedBehaviorAnalysis.

[5]Bourret, J. Volmer, T.R. & Rapp, J.T. (2004). Evaluation of a vocal mand procedures, Journal of Applied Behavior Analysis, 37.

[6]Columbus, O.H., Charles, E. Merrill, Cooper, J.O. (1981). Measuring behavior (2 nd. ed.). Columbus, O.H.: Charles E. Merrill.

[7]Cooper, O.J., Heron, T.E., Heward, W.L., (2016). Analizaaplicata a comportamentului, a douaeditie, tiparit la Alpha MDN.

[8]Cucuruz D. (2004). Autism, carteapentrupărinți, Editura Publishing, București.

[9]Denton, L. Peggy (1987). PsychiatricOccupationalTherapy: A Workbook of PracticalSkills, Little Brown and Company, Boston, Massachusetts.

DIGITALIZATION – A TOOL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Ionela-Gabriela Buruiană
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: When we talk about digital literacy we think of a series of skills related to the creation and publication of digital content in the virtual environment, information management in personal contexts, communication and entertainment and learning or professional contexts. If we were to give a definition of digital literacy, it would aim at "the ability to understand and express, using analytically, productively and creatively new information technologies and software, to transform information into knowledge" (Torres-Coronas & Vidal Blasco, 2011, p.62). Digitization is a process that involves the transformation of all types of information (images, sounds, texts, videos, etc.) into digital language. Digitization is the key word that describes the 21st century in the most accurate way possible. In recent decades, the technological explosion has produced major changes, significant changes in everyday life, thus influencing the social and professional aspects of individuals.

Keywords: digitalization, digital literacy, virtual environment, skills, communication.

Digitalizarea este un proces care presupune transformarea tuturor tipurilor de informații (imagini, sunete, texte, video ș.a.) în limbajul digital. Digitalizarea este cuvântul cheie care descrie secolul XXI, în modul cel mai precis posibil. În ultimele decenii, explozia tehnologică a produs schimbări majore, mutații semnificative în viața cotidiană, influențând astfel aspectele sociale și profesionale ale indivizilor.

Prezentul studiu abordează un aspect al introducerii tehnologiei în școală – utilizarea resurselor digitale în procesul didactic. Există o dezbatere nerezolvată cu privire la locul tehnologiei în educație: aceasta este concepută ca element pentru susținerea unei viziuni educaționale tradiționale sau ca motor al unei opțiuni total diferite, care favorizează metodologii educaționale bazate pe abilități noi și pe alfabetizarea digitală.

Rolul tehnologiei ca resursă educațională, ca mediu educațional este acela de a îmbunătăți calitatea procesului didactic prin diversele dispozitive, programe, aplicații și formate pe care le utilizează. În acest moment, nu se mai pune problema dacă este utilă integrarea tehnologiei în școală ci, mai curând, sunt importante amploarea și direcția acestei integrări, care, în urma unor studii recente, sunt dependente de dorința de a utiliza tehnologia, competențele și experiența cadrelor didactice. O utilizare eficientă a noilor tehnologii în educație presupune deschidere, susținerea schimbării, expunerea la noua tehnologie.

Era digitală în care trăim evidențiază importanța accesului la cunoștințe de calitate, utile și relevante. În acest context complex, tehnologia ocupă un rol de resursă, într-o dublă determinare și anume ca resursă instrumentală care ne pune la îndemână mijloace pentru căutare de informații, selectare și evaluare critică. În vremurile actuale, tehnologia ca resursă oferă diverse oportunități legate de învățarea prin cooperare. Rolul managerial al tehnologiei în școală este utilizat de către toate cadrele didactice pentru managementul activităților de cercetare și didactice.

Tehnologia este utilizată pentru îmbunătățirea actului educațional, având rolul de facilitator al livrării conținuturilor. Învățarea bazată pe web este o componentă importantă a actului educațional, fiind gestionată de sisteme și platforme ale învățării. Rolul tehnologiei este acela de a livra conținuturi ale instruirii prin e-learning (învățarea electronică), utilizând forme diverse.

Dezvoltarea dispozitivelor mobile de comunicare și accesibilitatea lor în societate, nevoia și dorința de mobilitate și colaborare au condus la apariția unei noi modalități de acces

la educație, și anume învățarea mobilă, m-learning, un termen umbrelă pentru integrarea dispozitivelor digitale portabile în cadrul procesului educațional. În mediul educațional, utilizarea tehnologiei mobile permite ca procesul didactic (predarea, învățarea și evaluarea) să se extindă dincolo de spațiul fizic al clasei, oferind conectivitate, mobilitate și noi căi de acces la informații în orice moment și în orice loc. Elevul/ studentul interacționează cu profesorul și cu colegii, se implică fizic și cognitiv, acționează la momentul și locul potrivit pentru a învăța.

Omniprezența, caracteristică a m-learningului, a condus la paradigmă nouă în educație, și anume, învățarea ubicuă sau u-learning, în care resursele pentru învățare pot fi accesate într-o serie de situații diverse și contexte, independent de spațiu și timp, interacțiune mediată prin intermediul tehnologiei mobile. Experiența de învățare a cursantului devine tangibilă, mai concretă, deoarece acesta învață nu numai la locul și momentul potrivit, dar și utilizând informații, furnizate în timp real din mediul de învățare, astfel „simțind" mediul.

Conceptul de m-learning nu este unul nou, ci a parcurs în timp diverse etape de rafinare și clarificare. Comparativ cu e-learningul, m-learningul conduce la producerea, medierea și consumul de cunoaștere într-o măsură mai mare. Diversitatea acestor aplicații face ca învățarea mobilă să poată fi fie flexibilă, colaborativă și să poată fi pliată pe diversele stiluri de învățare ale elevilor. Acestea oferă multe oportunități de a lucra cu instrumente conceptuale sau fizice pentru a construi noi cunoștințe sau artefacte. Dispozitivele mobile pot fi luate oriunde de către elevi, putând astfel să execute sarcinile de lucru și în afara clasei, existând astfel o mare diversitate de activități de învățare de tip m-learning: bazate pe joc (elevii îndeplinind anumite roluri, interacționând, cu scopul de a rezolva diverse probleme sociale, de matematică, lingvistice); omniprezente, continue (determinate de interconectarea și portabilitatea dispozitivelor mobile); în context (datorită internetului, rețelelor wireless, senzorilor, prin intermediul cărora se obțin informații relevante); colaborative (în care elevii organizați în comunități, grupuri, perechi lucrează împreună pentru a discuta idei, a explora soluții).

Astfel de activități sunt clasificate în 4 categorii: facilitarea interacțiunii și comunicării; prezentarea activităților individuale ale unei sarcini de învățare atribuite; reglementarea și gestionarea procesului de interacțiune; oferirea de feedback pentru subiectele predate de profesor, și pentru învățarea în grup.

Alte activități formale de m-learning ar mai fi: accesul la biblioteci virtuale, la resurse educaționale; utilizarea de tutoriale, participarea la lecții online; evaluarea și autoevaluarea sub formă de jocuri sau quizz; accesul la software-uri educaționale, la biblioteci audio, la fișiere multimedia, la videoclipuri, la prelegeri în direct sau arhivate; accesul la software-uri de simulare, de investigație, la aplicații online etc. În cazul m-learningului, prezența tehnologiei mobile poate transforma complet sarcina inițială de învățare.

În cazul activităților nonformale, poziționarea elevilor în diverse medii, contexte, scenarii reale (expoziții, muzee, instituții specifice, în mediul social sau natural) reprezintă o punte de legătură între subiectele abordate la școală și lumea reală. Învățarea mobilă autoreglată în afara școlii contribuie semnificativ la susținerea învățării formale prin posibilitatea de a învăța direct din situații reale, prin accesarea diverselor informații din mediul virtual, prin participarea la comunități virtuale de învățare.

Există convingerea că utilizarea noilor tehnologii educaționale oferă mai multe oportunități de acces la educație. Sprijinul acestora contribuie la aspecte precum calitatea conținuturilor învățării și la formarea competențelor. Activitățile educative care apelează la resurse și instrumente digitale trebuie orientate către un proces didactic mult mai plăcut, a face învățarea mult mai atractivă, pentru toate categoriile de elevi și studenți.

În urma unor studii în domeniu, în ceea ce privește învățarea și performanța școlară, se arată că „legătura dintre tehnologiile utilizate în educație și progresul școlar nu este neapărat cauzală și nici liniară; există o limită dincolo de care utilizarea tehnologiei nu mai este benefică". Peste tot în lume s-au făcut investiții majore în formarea cadrelor didactice în utilizarea noii tehnologii, în echipamente, în software educațional, în conectivitate, în

schimbări specifice în curriculum. Revoluția noii tehnologii a transformat cunoștințele într-o resursă competitivă. Implementarea noilor resurse reprezintă unul din cele mai eficiente moduri pentru obținerea de rezultate pozitive în educație. Acesta este un proces de durată, ce implică mai multe etape și o serie de condiții pentru inițierea fiecărei etape.

Există trei stadii de dezvoltare: e-readiness – reprezintă atingerea unui nivel suficient de pregătire în introducerea noii tehnologii; e-intensity – reprezintă o etapă de expansiune sau intensificare a utilizării noilor tehnologii în activitățile educaționale; și e-impact, atunci când efectele la nivelul ieșirilor din sistem pot fi evidențiate, iar impactul la nivelul altor domenii de activitate poate fi identificat. Chiar dacă terminologia folosită în literatura de specialitate este nuanțată, deseori este folosită conceptul de siguranță cibernetică cu scopul de a defini utilizarea responsabilă și sigură a tehnologiei.

Referitor la siguranța navigării pe internet, Anderson precizează că termenul este cunoscut ca securitatea online, făcând trimitere la eficiența, intimitatea și integritatea tehnologiei informației și internetului. În mediul școlar, actorii educaționali sunt interesați de beneficiile utilizării tehnologiei de către elevi. Tinerii trebuie să fie capabili să-și gestioneze singuri experiențele de pe internet, să știe cum să facă față informațiilor inadecvate și inconfortabile din mediul online.

În opinia lui Donlin, siguranța cibernetică implică siguranța personală ce interacționează cu alții din mediu online; securitatea cibernetică se referă la specificul tehnologiei (de exemplu, software, hardware, rețele de comunicații) care protejează echipamentele și informațiile personale; cetățenia cibernetică se referă la responsabilitatea și libertatea indivizilor în contextul diferitelor comunități virtuale. Toate acestea se întrepătrund și pun pe tapet o variată gamă de aspecte educaționale și socio-emoționale, care rezultă din utilizarea creativă și nouă a tehnologiilor moderne.

Educația pentru siguranța cibernetică trebuie începută încă din copilărie, fiind cel mai important moment pentru formarea unor trăsături și abilități precum responsabilitatea, empatia, respectul, sentimentul comunității etc. Copiii, adolescenții sunt cei mai vulnerabili în mediul online, astfel încât educația are un rol extrem de important în a dezvolta o stare de bine pozitivă și a minimiza impactul negativ al cyberbullying-ului.

Folosirea computerului ca instrument de învățare reprezintă un aspect important în scopul formării noilor generații. Acesta nu este doar un element de conținut al învățământului, ci și un suport didactic (utilizat în predarea diferitelor discipline), având rolul de a îmbunătăți calitatea actului educațional și de a ameliora procesul instructiv-educativ. Cu ajutorul noii tehnologii, se vor dezvolta capacitatea de gândire structurată, creativitatea, aptitudini de obținere, selecționare și recuperare a informației. Tehnologia digitală ca mijloc de învățământ are ca scop atât familiarizarea elevilor cu prelucrarea informației, cât și cu însușirea unor procese de învățare mai autonome și mai puțin pasive. Vor fi create noi medii de învățare individuală și în grup. Un efect posibil ar fi convertirea relației profesor-elev într-un model triunghiular profesor-calculator-elev.

Utilizarea noilor tehnologii în actul educațional și în formare urmărește adaptarea la nevoile societății actuale, atât prin reducerea duratei de instruire, a costurilor, cât și prin eficiența instruirii și creșterea calității. Rolul noilor tehnologii în mediul educațional este de a facilita învățarea, prin creșterea gradului de asimilare a cunoștințelor și a receptivității, monitorizarea rezultatelor obținute de elevi și a procesului de instruire, precum și ca instrumente pentru creșterea productivității: procesarea de texte, acces la internet, poștă electronică, colectare, manipulare și stocare a datelor.

În concluzie, alfabetizarea digitală se referă la capacitatea de a „prelua informația din mai multe surse, evaluând credibilitatea și utilitatea acesteia, folosind criterii autostabilite, precum și capacitatea de a rezolva sarcini care presupun localizarea informațiilor, legate de un context necunoscut, în condiții de ambiguitate și fără indicații explicite”.

BIBLIOGRAPHY

1. Afans, A. (2013). *Metodologia dezvoltării comptenței de comunicare a elevilor în limba străină.* Chișinău: Tipografia ”Print Caro”.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. ed. a III-a. Iași, Polirom.
3. Ceobanu, C. (2016). *Învățarea în mediul virtual*. Iași. Polirom.
4. OECD. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*.
5. Pânișoară, G. (coord.) (2019). *Psihologia învățării.* Iași, Polirom.
6. Șoitu Laurențiu. (2002). *Pedagogia comunicării*. Iași, Institutul European.

MODELS OF LEARNING AND THE NEW TECHNOLOGY

Ionela-Gabriela Buruiană
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: The fast pace of new technologies generates important changes in today's society, causing the education system to effectively integrate these new technologies into the educational process. Based on this premise, the development of new theories of learning must reflect the needs found at the level of society, in the time frame in which they are formulated. At the level of educational practice, along with the adaptation of classical theories of learning, teachers will have the responsibility to explore new models and theories of learning, created / formulated in accordance with the current student profile and the educational requirements of the XXI century. Although the integration of new technologies into education is in its infancy, there are still a number of learning models that have become known over the last decade and can be a relevant guide to approaching learning with new technologies.

Keywords: changes, adaptation, models of learning, theories of learning, new technology.

The terms *theory* and *model* of learning are often used to explain and provide directions for *how people learn*. The term "theory" refers to the description of a phenomenon, and the term "model" is associated with the visual representation of a concept, so these two terms are being used alternately without any difference in meaning.

Multimedia learning theory emphasizes the importance of the role of sensory memory in the learning process. Thus, the notion of *multimedia* is associated with content exposure through the use of two or more types of presentation, which supports the individual in assimilating a larger amount of information in a shorter period of time. Within the multimedia learning technique, the processing of images and sounds will be performed as follows: the received information is synthesized and stored in the sensory memory, by creating iconic or acoustic representations (it depends on the channel through which the information was synthesized); the important information is then selected and transferred to the working memory, where it can be retained in the short term and processed; these *drawers* of working memory have a limited capacity in terms of durability; during information processing, knowledge is processed, connected and associated with previous knowledge (from long-term memory). The learning objectives can be considered achieved, once their integration in the long-term memory is completed. It is good to avoid overloading the working memory, as it has a limited capacity that can diminish the efficiency of integrating and organizing the received information.

This model is based on the key concept that a multilateral presentation of content, easily accessible with the help of new technologies, ensures a highly efficient learning compared to its presentation in a monovalent form (image or text only). The degree of learning efficiency will be demonstrated later by the ability to transfer information in new learning contexts.

Online collaborative learning model - The evolution of the Internet and new technologies has created a paradigm shift at the educational and social level and has influenced the organization of the teaching-learning-assessment process, in which the importance of content transmission becomes equivalent to the creation of content. This new new model of learning emphasizes collaborative learning, content creation and the use of the Internet, as a mean of reconfiguring formal, non-formal and informal education in the context of the current knowledge society.

Unlike cooperative learning, where each group member independently performs their own task to contribute to the end result, the collaborative learning model requires group members to work and discuss together throughout the process. Thus, the process itself becomes collaborative, not just the product of learning. In this model, students are invited to discuss, work together, debate and access new sources of information, overcoming the initial stage of brainstorming and evolving towards connecting similar ideas and filtering redundant ones.

Online collaborative learning involves the existence of three stages, which lead participants from divergent group thinking to intellectual convergence:

- generation of ideas - the brainstorming phase, in which participants are encouraged to express their ideas;
- organizing ideas - the stage in which participants interact with each other;
- intellectual convergence - in which participants formulate their own position on the approached topic or propose a solution.

In this model, the fundamental role is played by the *discourse* of the participants. The teacher becomes an active member of the learning group and facilitator of knowledge construction, can also guide and supervise the learning process, while fulfilling the role of learning group partner.

Designed to suit blended learning or online learning environments, this model starts from the premise that learner motivation and learning efficiency depend on the relationship of three dimensions:

- social presence - includes the expression of emotional states, open communication and group cohesion;
- educational presence - refers to the direction and design of cognitive and social processes, which promote learning efficiency;
- cognitive presence - refers to the extent to which learners can assign, construct and connect meanings, as a result of the interaction of the first two elements.

In online courses, social presence proposes collaborative work tasks, encourages students to share their experiences, opinions with other members of the group and focuses on possible differences of opinion that may create a conflict within the group.

Educational presence establishes clear objectives, provides necessary explanations for solving work tasks and ensures fast feedback.Cognitive presence encourages divergent thinking, experiments, different points of view and open-ended questions and self-assessment.

Any type of online communication starts from these three macrocomponents and the interaction (which can take place in discussion forums, video conferences, online learning platforms) supports the multivalent development of the learner and anchors his learning at the experiential level.

Connectivist theory - is a learning model that recognizes the fundamental changes in today's society, where learning is no longer an internal, individualistic activity, and the way people work and act is constantly influenced by the technology they use. In the evolution of the concept of learning, contemporaneity brings a series of new directions, such as: technology permanently shapes our way of thinking; many of the processes controlled so far by learning theories can be transferred to technology; learning is a continuous process, carried out throughout life; formal learning is replaced by informal learning.

The theory of learning reflects both the importance of the ability to adapt to information flows, but also the ability to organize, select, manage and transfer information. The connectivist theory of learning starts from a series of principles: learning is a result of information networks; learning is facilitated by technology and may belong to non-human devices; learning is a process of connecting specialized information sources; knowledge and learning are based on the diversity of opinions; the ability to observe existing connections between different fields, concepts and ideas is essential; knowledge and learning are a continuous process, not a finished product; permanent updating is the desideratum of

connectivist learning activities; the ability to continue the learning process is more important than the information already assimilated; the decision-making process is in itself a learning process.

Learning is an individual ability to select relevant information, to make connections between ideas and to adapt to the fluctuating nature of information. Learning is assimilated to the process of forming networks, connecting "nodes" (people, books, sites, organizations), as external elements within a network. The creation of such networks supports the continuity of learning, the creation of new content, experimentation, developing the capacity to adapt to the division, multiplication and permanent restructuring of information.

From an educational perspective, new technologies and new theories of learning are developed in a relationship of interdependence: technological evolution influences the approach to the teaching process, and the needs found in educational practice require a prompt response from the technological dimension. Currently, new technologies are not only a tool to change the social paradigm, but one whose potential is to combine the information contained in IT systems of creative human resource, aiming at the cognitive evolution of the individual. Therefore, the current individual is not only a passive "assimilator" of content, as a result of interaction with technology, but also becomes the creator or co-author of knowledge and content.

Modern theories of learning seek to support the formation of the individual as an active participant in society, to whom the skills of structuring and managing available information, cooperation, creative organization and adaptation to the continuous evolution of information and communication technologies become indispensable. and the status of the concept of knowledge

With the integration of new information and communication technologies in education, the teacher should acquire certain digital skills, regardless of the discipline he teaches. These competencies include: the ability to decide where, when, why and how digital tools could help to achieve the objectives of the lesson and to select the most appropriate tools to motivate student learning; the ability to control the learning environment and the differences between students' digital skills; the ability to select the tools of communication with students and colleagues, in relation to their own objectives; the ability to evaluate various types of educational software; the ability to assist students in searching, analyzing, and searching for information available through the Internet or other types of multimedia sources; the ability to permanently make efficient the use of new technologies, by participating in professional development courses.

Referring to virtual learning environments, the teacher also acquires a new role - that of a guide in online training. The new state brings with it new skills that the teacher should acquire and new tasks that he should perform. Thus, the teacher becomes an intermediary between the student and his study objectives.

Depending on the online interaction mode of the tutor, it can be of two types: a synchronous guide (which responds in real time to participants' interventions) and an asynchronous guide (whose answers are not real-time, but due to this, they can be even better organized).

Regardless of the way of interaction, it is necessary to develop several types of skills in order to guarantee the success of training with the help of modern technologies. In this regard, four distinct areas are considered, each including a specific set of necessary features: organizational area - ensures the coordination of information flow; social area - encouraging interaction; pedagogical area - encouraging participation, technical area - providing technical support.

The teacher should perform three main tasks: to be a guide for communication and interaction, an organizer of the training process and a facilitator in the use of technology. In addition to paying attention to the most appropriate digital tools, the teacher should ensure

that an interactive instructional framework is maintained, in which students are encouraged to cooperate in achieving the proposed objectives and receive assistance whenever necessary.

BIBLIOGRAPHY

1. Adăscăliței, A. (2007). *Instruire asistată de calculator: didactică informatică*., Iași, Polirom, 2007.
2. Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning, ed. a II-a.*
3. Bocoș, M.D. (2013). *Instruirea interactivă. Iași, Polirom.*
4. Mărgean, N. (2012). *Impactul utilizării TIC asupra calității educației.*
5. Prensky. M. (2001). *Digital Native, Digital Immigrant Part 1.*

EMOTIONAL, SOCIAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES OF REMIGRATED ADOLESCENTS

Luminița-Liliana Ilinca
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău

Abstract: This article presents the emotional, social and behavioral difficulties of adolescents going through the experience of remigration. Returning to the country after a certain period of staying abroad, can disturb the teenager both internally and externally. Specifically, studies show that a considerable percentage of migrants have a significant or higher risk of developing a specific prosocial disorder: they have a medium or high degree of social anxiety, are fearful, hesitant in relationships with adults, but also with those of a similar age, learning difficulties, somatic problems and adaptation. This article also presents the measures that have been taken so far in Romania to support these students and outlines future directions of action, given the growing trend of the number of those returning to the country in the context of the current pandemic.

Keywords: emotional difficulties, anxiety, adolescents, adaptation, remigration

Problematica elevilor remigrați a început să ia o amploare din ce în ce mai mare în ultimul timp. Dacă până în urmă cu doi ani criza economică era principalul motiv pentru care tot mai multe familii începeau să se intoarcă în țară, pandemia cauzată de virusul SARS COVID-19 care a izbucnit la începutul anului 2020 a urcat pe primul loc în topul motivelor care stau la baza remigrației. Rămași fără loc de muncă, românii aleg să se întoarcă în țară și să o ia de la capăt întru totul. Așa cum poate nici la momentul plecării copiii nu au fost consultați cu privire la această decizie, foarte probabil la fel s-a întâmplat și de această dată. Această bruscă schimbare în viața copilului și a adolescentului nu face decât să-l tulbure din temelii și să-i ruineze tot ceea ce a construit pe timpul șederii în străinatate. De la prieteni, colegi de clasă, profesori, locuri insuflețite cu amintiri și până la tot ce înseamnă cultură specifică unei țări, toate rămân în urmă, iar necunoscutul și nesiguranța pun stăpânire pe remigrant. În 2020, au fost cu peste 8000, cu ^ mai mulți remigranți decât în 2019.[1] Studiile realizate pe această categorie reflectă multitudinea de probleme cu care aceștia se confruntă la intoarcerea în țară. Problemele sunt de natură emoțională, socială și comportamentală. Primul studiu realizat pe problematica remigației a fost implementat de Asociația Alternative Sociale în perioada 2008-2012. Conform concluziilor specialiștilor, peste 6000 de copii remigrați au dificultăți de readaptare și probleme de natură psihologică, ce riscă să le afecteze dezvoltarea. Potrivit estimărilor autorilor studiului, numărul copiilor care revin în țara din Spania și Italia reprezintă două treimi din totalul celor care remigrează.

Cercetarea sociologică realizată în cadrul studiului a arătat ca aproximativ 10% dintre copiii reîntorși în România recunosc explicit că au probleme de readaptare și reintegrare socială. Restul copiilor investigati consideră că s-au învățat din nou cu spațiul social, școlar și cultural românesc.

Pentru majoritatea copiilor starea afectivă generală consecutivă remigrației este una preponderant pozitivă. Totuși, pentru 16-17% dintre copiii care au luat parte la studiu readaptarea este asociată cu stări negative moderate sau accentuate precum rușine, tristețe, teamă, sentiment de abandon, furie, recunoscute ca atare de aceștia.

[1] https://scoala9.ro/intoarcerea-peste-8-mii-de-copii-au-revenit-in-pandemie-din-strainatate-si/994/ - accesat în data 01.12.2021

Totodată, studiul arată că între 20 şi 30% dintre copiii care revin în România prezintă un risc semnificativ sau major de a dezvolta o anumită tulburare specifică din sfera prosocială: dificultăţi emoţionale, comportamentale, de atenţie sau relaţionale.

Printre efectele pozitive ale remigraţiei asupra copiilor constau în cunoaşterea unei limbi străine, precum şi în faptul ca aceştia sunt familiarizaţi cu un alt stil de viata, deşi sunt nostalgici dupa acesta. Totodată, copiii au fost apreciati in străinătate pentru performanţele şi bagajul lor de cunoştinţe şcolare.

În ceea ce priveşte efectele negative, studiul arată că aceşti copii au un grad de anxietate mediu sau ridicat, sunt temători, ezitanti in relaţiile cu adulţii, dar si cu cei de o vârstă apropiată.

La cercetarea sociologică inclusă în studiu au participat 245 copii din şase judeţe: Vrancea, Vaslui, Buzau, Dolj, Arad si Cluj. [2]

O cercetare realizată în anul 2018 evidenţiază existenţa unor probleme pe care copiii remigranți le întâmpină, acestea fiind atât de natură psihologică precum stima de sine scăzută, anxietate ridicată, în special fobie socială și anxietate de separare cât și educaționale precum motivație academică scăzută, anxietate de evaluare ridicată, dificultăți de adapatare și comportamente nepotrivite. Toți acești factori constituie factori de risc în ceea ce privește abandonul școlar și părăsirea timpurie a școlii. [3]

După cum rezultatele studiului din 2018 au reliefat, această situație ridică probleme în special în mediul școlar. Remigrantul nou sosit în școală intră în contact direct cu colegi si profesori noi, reguli diferite și nu în ultimul rând cu o limbă nouă care este formată nu doar din cuvinte ci si din reguli gramaticale de vorbire și de scriere care de cele mai multe ori sunt străine și necunoscute acestora. Faptul că cei mai mulți comit erori de vorbire sau de scriere îi inhibă pe cei mai mulți dintre ei să se exprime, fie ajung să fie penalizați de către profesori care nu admit ca în an terminal de liceu să te prezinți cu un eseu scris incorect din punct de vedere al exprimării și gramatical.

Este necesar să exite la nivelul fiecărei unități școlare o echipă de intervenție specializată care să ajute adolescentul să se integreze și să se adapteze la mediul școlar.

Adaptarea şcolară este un proces complex, deoarece mediul şcolar presupune arii diferite de interacțiune și dezvoltare. Pe de o parte putem vorbi de adaptarea elevilor la cerințele școlii, din punct de vedere cognitiv, de a face față sarcinilor şcolare, şi de adaptarea socio-emoțională, de a se integra în noul grup, de a se plia de noile reguli impuse de instituție și de profesori, și bineînțeles de a-și câștiga un loc în colectivul clasei. Adaptarea școlară este importantă în special în momentul în care se trece de la o treaptă la alta, spre exemplu, de la gimnaziu la liceu, fie prin intermediul transferului și mai ales când avem de-a face cu fenomenul remigrației. În cazul remigrației, procesul de adaptare este mult mai complex și mai greoi deoarece elevul trebuie să se adapteze și la specificul învățământului impus de țară. Putem spune că un elev s-a adaptat atunci când vine la școală cu drag, când nu suferă de tulburări emoționale, când deține relații armonioase cu profesorii și colegii, și când reușește să îndeplinească sarcinile școlare cu succes.

Din perspectiva teoriei cognitiv-comportamentale, procesul de adaptare cuprinde activităţile interne sau externe de prelucrare şi restructurare a informaţiilor, de luare de decizii şi acţiuni propriu-zise, cu scopul de a atinge efectul dorit cu un cost minim. În condiţiile în care solicitările din mediu depăşesc resursele interne ale individului, procesul de adaptare din perspectivă emoţională eşuează, facilitând apariţia stărilor de stres şi a emoţiilor negative (atât funcţionale, cât şi disfuncţionale).[4]

O problemă de natură emoțională și psihologică des întâlnită la adolescenții remigranți este anxietatea și teama de evaluare negativă. Anxietatea si problemele legate de aceasta a constituit un interes și obiect de studiu atât pentru psihologie cât și pentru alte discipline cum

[2] Luca C., Foca L., Gulei A-S., Brebuleț S-D., Remigrația copiilor români, Iași, 2012.
[3] Brebuleț, S.D., Consilierea educațională a copiilor remigranți, E.D.P., 2018.
[4] Coasan, A., Vasilescu, A., Adaptarea școlară, Editura S.E. , București, 1988

ar fi: medicina, filosifia şi fiziologia. În cadrul acestor discipline elementul comun în definirea anxietăţii este sentimentul unui pericol, o teamă persistentă care au ca rezultat o pierdere a controlului, trăirii sentimentului de neputinţă şi totodată scăderea stimei de sine.

Conform studiilor efectuate de Libert şi Moriss(1967) au fost identificate anxietatea fată de testare este formată din două componente: îngrijorare şi emotiviate, unde:

- îngrijorarea a fost definită de cei doi autori ca fiind preocupările cognitive legate de situaţia evaluativă, mai exact consecinţele unui posibile eşec. Gândurile negative apar în urma experienţelor anterioare, adică asupra performanţele pe care persoana l-a obţinut în trecut. Persoana se gândeşte că nu este suficient de pregătită comparativ cu ceilalţi, nu are suficientă incredere în competenţele propii, unde toate acestea pot afecta procesele de reamintire a informaţiei şi de concentrare.

- emotivitatea a fost definită ca având la bază activarea sistemului nervos autonom la întâmpinarea stimului stresant. Apar reacţii cum ar fi: creşterea pulsului,creşterea temperaturii şi senzaţia de greaţă. Insă deşi între cele două componente a rezultat o corelaţie pozitivă, aceste pot fi distinse una de cealaltă prin faptul că la componenta *Îngrijorare* are o corelaţie mai puternică cu performanţa academică comparativ componenta *Emotivitate*. Mai exact cele două pot fi distinse astfel: *Emotivitatea* creşte înaintea situaţiei care presupune testare şi tinde să scadă rapid ,unde *Îngrijorarea* are o stabilitate mai mare în timp, congniţiile legate de componenta *Îngrijorare* poate fi redusă după primirea unui feedback pozitiv asupra performanţelor,comparativ cu componenta *Emotiviate.* Meta-analiză efectuată de către Hembree e evidenţiat că fetele au obţiunut scoruri mai mari comparativ cu băieţii la componenta Emotivitate.

În funcţie de variabila vârstă anxietatea faţă de testare începe să apară prima dată la elevii de şcoala primară, crescând la elevii de liceu, repectiv la studenţi.[5]

În cazul adolescenţilor remigranţi, îngrijorarea cu privire la modul în care vor fi primiţi şi percepuţi în colectivul clasei cât şi cu privire la evaluarea şcolară apare în mod inevitabil şi este firească până la un punct. Emotivitatea care apare la întâmpinarea factorului stresant face ca tabloul anxietăţii faţă de evaluare să fie complet în cazul elevilor remigranţi. În lipsa cunoaşterii materiei anterior predate, a silului caracteristic fiecărui profesor în parte şi de teama de a nu fi judecat de către colegi, apar emoţii negative precum teama, neliniştea, furia şi de ce nu, tristeţea şi sentimentul de neputinţă.

Adolescenţa este perioada în care se încheie în linii mari procesele de creştere şi maturare din perioada pubertăţii.

In această etapă, sub raportul dezvoltării psihocomportamentale, se produc cele mai semnificative transformări şi achiziţii care vor contura structura şi profilul personalităţii. Spre deosebire de etapele anterioare însă conturarea personalităţii are loc în condiţiile aportului sporit al autoeducaţiei.

Adolescenţa, în opoziţie cu tumultuoasa perioadă a pubertăţii, stă sub semnul pudorii, al sensibilităţii, al autoreflecţiei şi al autoanalizei. In plan intelectual, se consolidează elaborarea mintală şi structurile superioare ale gândirii, raţionamentul de tip analogic-deductiv. Aceasta permite de acum o interpretare critică a realităţii, conştientizarea problemelor de importanţă majoră din diferitele sfere ale vieţii şi activităţii sociale, formularea explicită a unor întrebări nodale vizând locul şi menirea pe lume a propriei persoane, închiderea în sine pe care adolescentul o afişează frecvent trebuie înţeleasă ca expresie a nevoii lui interne de a găsi răspunsnri la problemele care îl frământă. Sensul principal al autoanalizei este determinat de necesitatea de definire a conţinutului imaginii şi opiniei despre sine. Acest proces se realizează printr-o succesiune de autoaprecieri contradictorii, prin alternarea tendinţelor de subestimare cu cele de supraestimare.

[5] Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20, 975-978. Martens, R. (1977). Sport competition anxiety test. Champaign, IL: Human Kinetics.

Aflat într-o asiduă căutare de modele, adolescentul devine, nu o dată, critic şi intolerant faţă de anumite manifestări ale adulţilor, faţă de discrepanţa dintre vorbele şi faptele acestora, refuzând să mai accepte autoritatea lor formală. El este gata să intre în conflict oricând cu cei din jur în apărarea propriului punct de vedere, a demnităţii personale, dornic să impună recunoaşterea şi respectarea acestora. Uneori adulţii sunt tentaţi să treacă nonşalanţă pe lângă aceste semnale sau cu oarecare iritare, dar mai mult cu indiferenţă sau cu indulgenţă, luându-le drept expresii ale spiritului de frondă, de rebeliune, punându-le pe seama „crizei" comportamentale în general, de valori, tipic adolescentină, inerentă vârstei.[6]

Astfel, adolescentul remigrant resimte acest fenomen mai accentuat și nu se mai bazează atat de mult pe factorii exterior. Factorii individuali, precum sociabilitatea și încrederea în sine au fost identificați conform studiului realizat în anul 2012 de Alternative Sociale, ca fiind principalii piloni de susținere ai acestora în procesul de adaptare.[7] În acest caz, dezvoltarea personală a adolescenților remigrați devine principala măsură care poate fi luată de către echipa de intervenție de la nivelul școlii.

În România, în anul 2018, în județul Vrancea a fost derulat cu succes proiectul „Education 4 remigrants"care a fost focalizat pe reintegrarea socială și educațională a copiilor remigrați prin dezvoltarea unei strategii generale pe care o pot implementa școlile și sistemele educaționale pentru a facilita readaptarea copiilor ulterior revenirii. Această strategie include:informații teoretice și rezltate de cercetrae privind efectele educaționale, psihologice și sociale ale remigrației, metodologie de formare a cadrelor didactice, cursuri opționale care pot fi organizate în școli, manuale pentru profesori și manuale pentru elevi. [8]

Direcțiile viitoare de intervenție în vederea sprijinirii elevilor care se reîntorc în țară după o perioadă de ședere în străinătate trebuie să-i cuprindă pe toți actorii cu care aceștia intră în contact. Cadrele didactice de la clasă trebuie să cunoască situația fiecărui elev în parte pentru a ști unde să intervină, colegii de clasă este bine să participe la ședințe de consiliere colectivă care să dezvolte empatia, cooperarea și spiritul de echipă. Elevul remigrat va primi consiliere psihopedagogică în vederea dezvoltării personale și depășirii dificultăților emoționale pe care le întâmpină iar familia va fi consiliată de asemenea pentru cunoaște nevoile și problemele specifice prin care acesta trece în această perioadă de tranziție.

BIBLIOGRAPHY

1. Brebuleț, S.D., Consilierea educațională a copiilor remigranți, E.D.P., 2018.
2. Ciomaga., F. S., (2018), Resurse educaționale pentru copiii remigrați
3. Coasan, A., Vasilescu, A., Adaptarea școlară, Editura S.E. , București, 1988
4. Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20, 975-978. Martens, R. (1977). Sport competition anxiety test. Champaign, IL: Human Kinetics.
5. Luca, C., Pivniceru, M.-M., Gulei, A.-S., Foca, L., Pop, M., Amaziliței, O.-E., . . . Rotaru, M.-N. (2012). Metodologie de asistenţă psihosocială a copiilor remigraţi. [Methodology for psychological and social assistance of remigrant children]. Iaşi: Sedcom Libris.
6. Luca C., Foca L., Gulei A-S., Brebuleț S-D., Remigrația copiilor români, Iași, 2012.

[6] Papalia, D. E., Olds, W. O. & Feldman, R.D.,(2010). Dezvoltarea umană, București, Editura Trei;

[7] Luca, C., Pivniceru, M.-M., Gulei, A.-S., Foca, L., Pop, M., Amaziliței, O.-E., . . . Rotaru, M.-N. (2012). Metodologie de asistenţă psihosocială a copiilor remigraţi. [Methodology for psychological and social assistance of remigrant children]. Iaşi: Sedcom Libris.

[8] Ciomaga., F. S., (2018), Resurse educaționale pentru copiii remigrați, p.31.

7. Papalia, D. E., Olds, W. O. & Feldman, R.D.,(2010). Dezvoltarea umană, București, Editura Trei;

8. https://scoala9.ro/intoarcerea-peste-8-mii-de-copii-au-revenit-in-pandemie-din-strainatate-si/994/ - accesat în data 01.12.2021

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION IN ROMANIA

Andreea Marcoci-Dima
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău

Abstract: This paper presents the vocational education and training as essential elements for the development of a knowledge-based society. In the first part there are presented the theoretical notions about vocational education in Romania and some of its defining characteristics as they appear in the specific legislation of the field. Subsequently, the work focuses on two directions: the professional training initiated in the European Union, respectively the professional training in Romania. Vocational education aims to train an individual with a broad specialized culture and a thoroughly mastered profession.

Keywords: education, vocational training, curriculum, competence, students.

„Educația este arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native, pentru virtute, ale acelora care dispun de ele" ***(Platon)***

Esența **educației profesionale** constă în formarea unui orizont cultural profesional, cu privire la procesul de producție, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare participării la acest proces. Profesiunea reprezintă cadrul principal în care latura acțională a idealului educațional se concretizează, rezultatele ei depinzând de vocație, considerată una dintre dominantele personalității umane. În deplin constrast cu laturile tradiționale ale educației, ,,noile educații" prezintă o ierarhizare a aspectelor care impun schimbări în domeniul educației, din punct de vedere al importanței pe care o prezintă pentru sistem: ***educația ecologică, pentru pace și colaborare, nutrițională, interculturală, pentru mass-media și pentru comunicare, antreprenorială*** *etc.*

Educația este un fenomen socio-uman care asigură transmiterea informațiilor teoretice și practice obținute de omenire de-a lungul evoluției social-istorice tinerelor generații, formându-le personalitatea și conștiința profesională necesară desfășurării de activități utile în plan social.[1]

Educația îmbracă trei forme: educația formală, educația nonformală și educația informală.

Educația formală este procesul pedagogic complex, programat, organizat, intenționat, conștient, îndrumat, care asigură predarea și învățatea cunoștințelor teoretice și practice într-un cadru activ și interactiv profesor-elev, în vederea dezvoltării personalității și *pregătirii profesionale* a elevilor.

Educația nonformală este educația care vine în completarea celei formale cu o abordare puternic individualizată pe nevoile și interesele elevilor, desfășurată însă în afara sistemului de învățământ.

Educația informală este procesul care se întinde pe toată durata vieții, prin care individul dobândește informații, îi formează priceperi și deprinderi, își structurează convingerile și atitudinile, se dezvoltă, prin intermediul experiențelor cotidiene.

Cele trei forme ale educației sunt în strânsă legatură și se intercondiționează cu educația permanentă.

[1] Bontaș, Ioan, Pedagogie, ediția a IV-a ed., București: Editura All, 1998, p. 13

Pentru realizarea idealului educațional, educația contemporană, este definită de următoarele laturi: educația intelectuală, educația tehnologică, educația profesională, educația morală, educația juridică, educația religioasă, educația estetică, educația fizică, educația sexuală, noile educații (pentru mediu,pentru schimbare, pentru democrație).[2]

Educația profesională pregătește actorii educaționali (elevii) pentru o anumită profesie, pentru integrarea social-utilă a acestora. Pentru desemnarea ansamblului de acțiuni intreprinse în vederea pregătirii unei persoane pentru realizarea unor activități specializate care conduc la rezultate anticipate bine definite se folosește termenul de calificare. Rezultatul calificării este dobândirea competenței necesare exercitării unei meserii sau a unei profesii. Prin termenul de competență înțelegem ansamblul unitar al capacităților de cunoaștere și utilizare a cunoștințelor teoretice și practice necesare rezolvării corecte și competitive a problemelor specifice unei îndeletniciri.

Atât meseria cât și profesia se dobândesc în contextul educației profesionale prin niveluri diferite de școlarizare: preuniversitar pentru meserii și universitar pentru profesii.

Pentru realizarea unei finalități astfel înțelese *"esența educației profesionale constă în formarea unui orizont cultural și tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare exercitării ei".*[3]

În Legea Educației din România, educația și formarea profesională a tinerilor are ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe,deprinderi/abilități și aptitudini, necesare pentru:[4]

a) împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții;

b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate;

c) ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile;

d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural;

e) educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;

f) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural.

Obiectivele fundamentale ale educației profesionale sunt conceptualizate în cele ce urmează în ipoteza că, în ciclul gimnazial educația tehnologică, consilierea școlară, activitatea de dirigenție și influențele famailiale au fost suficient de coerente și armonizate pentru a-și realiza obiectivul pe direcția consilierii și orientării profesionale. Prin urmare educația profesională se bazează pe rezultatele educației tehnologice și a influențelor educative ale altor instituții, organizații ale mediului social extins cu impact asupra formării personalității.

Obiectivele educației profesionale sunt următoarele:[5]

a. *Un obiectiv cognitiv*- presupune dobândirea de cunoștințe profesionale de specialitate pornită de la o educatie politehnică și care să asigure o pregătire de specialitate de profil larg.

b. *Un obiectiv psihomotoriu-practic* care presupune formarea unor abilități practice de speciaalitate de profil larg, în sistem de policalificaare, care să asigure exercitarea unei profesii cu randament dar și posibilitatea de adaptare la schimbările produse de știință sau tehnică.

c. Formarea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesionale

[2] Mariana Ileana Carcea, INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE - MANUAL PENTRU EDUCAȚIE TEHNICĂ ȘI PROFESIONALĂ, Iași: Editura "GH. ASACHI", 2001, p 132.

[3] Nicola Ioan, Pedagogie, a II-a ed., București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994, p. 230.

[4] https://www.edu.ro/," [Interactiv]. Available: https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf. [Accesat 7 noiembrie 2021].

[5] Bontaș, Ioan, Pedagogie, ediția a IV-a ed., București: Editura All, 1998, p. 74-75.

d. *Formarea și dezvoltarea dragostei față de profesia aleasă*-omul este creatorul muncii și nu instrumentul ei, muncă pe care s-o facă din plăcere și nu din constrângere, acesta este o condiție importantă a succesului său profesional.

e. *Educarea spiritului de etică profesională*- acesta presupune o apreciere corectă a muncii depuse și a celorlați.

f. *Educația economico-profesională*

g. *Educația managerială*-presupune formarea capacității de a lucra cu oamenii și de a rezolva probleme în mod democratic, etic, economic și eficient.

h. *Însușirea limbajului informațional* corespunzător folosirii intrumentelor noi in activitatea profesională

Formarea orizontului cultural profesional privește ansamblul cunoștințelor necesare orientării persoanei în domeniul unei profesii. Strâns legat de cultura intelectuală, cultura profesională trebuie să asigure o bună stăpânire a profesiei în complexitatea ei, înțelegerea rolului și rostului social al acesteia, posibilitatea abordării constructive și creative a sarcinilor profesionale și a condițiilor organizaționale în care se exercită profesia.

Formarea capacităţilor practice necesare profesării, profesionalizarea în sine, care presupune stăpânirea cunoștințelor teoretice de specialitate și formarea priceperilor și deprinderilor de utilizare ale acestora. Obiectivele generale urmărite privesc formarea gândirii tehnice inclusiv prin aplicații specifice domeniului și specializării, specializarea și dezvoltarea aptitudinilor tehnice imperative exercitării profesiei, fără de care nu se poate conta pe performanță profesională.

La nivelul Uniunii Europene, sistemul de educație și formare profesională (EFP) răspunde nevoilor economiei, dar, în același timp, le oferă cursanților competențe importante de care au nevoie pentru a se dezvolta pe plan personal și pentru a deveni cetățeni activi.[6]

Sistemele EFP din Europa se pot baza pe o rețea bine dezvoltată de furnizori de educație și formare profesională. Aceste rețele sunt conduse cu implicarea partenerilor sociali, cum ar fi angajatorii și sindicatele, precum și în diferite organisme, cum ar fi camerele, comitetele și consiliile.

Sistemele EFP se conturează în jurul educației și formării profesionale inițiale și continue.

Educația și formarea profesională inițială (EFP-I) se desfășoară, de obicei, la nivel secundar superior și la nivel post-secundar înainte de începerea vieții profesionale. Aceasta are loc fie în mediul școlar, fie într-un context profesional, de exemplu în centre de formare sau în întreprinderi. Totuși, acest lucru variază de la o țară la alta și depinde de sistemul național de educație și formare, precum și de structura economiei.

Educația și formarea profesională continuă (EFP-C) se desfășoară după ciclul inițial de educație și formare sau după intrarea pe piața muncii. Scopul său este să actualizeze cunoștințele și să contribuie la dobândirea de noi competențe, la reorientarea carierei și la dezvoltarea personală și profesională continuă.

EFP-C se realizează în cea mai mare parte în context profesional, activitatea de învățare derulându-se în principal la locul de muncă.

În cadrul Strategiei Lisabona se recunoaste că educația și formare profesională și încadrarea într-un loc de muncă sunt parte integrantă a politicilor economice și sociale necesare transformării economiei Europei.

Pentru ca Uniunea Europeană să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere, Consiliul European a subliniat necesitatea ca sistemele educaţionale și de formare profesională europene să se adapteze atât la cerinţele societăţii cunoasterii cât și la nevoile determinate de dorinţa de a îmbunătăţii gradul și calitatea ocupării forţei de muncă.

[6] https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_ro (accesat la data 4.12.2021)

Uniunea Europeană promovează cooperarea dintre statele membre,susține și completează acțiunea lor, conform principiului subsidiarității, în anumite domenii ale educației și formării cum sunt:[7]

• promovarea mobilității studenților/elevilor și a cadrelor didactice;

• dezvoltarea cooperării dintre școli și universități;

• stimularea învățării limbilor străine;

• îmbunătățirea recunoașterii diplomelor calificărilor și competențelor în scop academic sau profesional;

• dezvoltarea învățământului deschis și la distanță.

Prioritățile urmărite prin cooperarea susținută în domeniul educației și formării profesionale sunt:[8]

• **Consolidarea dimensiunii europene** în domeniul educației și formării profesionale, astfel încât Europa să fie recunoscută ca punct de referință mondial pentru cei care învață;

• **Cresterea tansparenței** în domeniul educației și formării profesionale;

• Consolidarea politicilor, sistemelor și a practicilor care sprijină informarea, **consilierea și orientarea**;

• Cercetarea modalităților de promovare a transparenței, comparabilitatea, transferabilitatea și **recunoasterea competențelor și/sau a calificărilor**;

• Cresterea sprijinului acordat **dezvoltării competențelor și a calificărilor** la nivel sectorial;

• Elaborarea unui set comun de principii privind **validarea învățării non-formale și informale;**

• **Promovarea cooperării în domeniul asigurării calității în educație și formare profesională**;

• **Nevoile de învățare** ale profesorilor și formatorilor.

Acest context califică **asigurarea calității ca un mecanism cheie** în procesul de promovare a unor sisteme de educație și formare profesională performante.

La nivelul învățământului preuniversitar, sistemul de management și de asigurare a calității a început să se dezvolte sub forma **învățământului profesional și tehnic**, educația și formarea profesională (EFP), așa cum este denumit la nivel european.

În cadrul *procesului Copenhaga* de dezvoltare a învățământului profesional și tehnic au fost concepute și promovate pentru implementare mai multe inițiative aflate într-o strânsă interdependență:[9]

• ***Cadrul European al Calificărilor*** pentru învățarea de-a lungul vieții **EQF** (European Qualifications Fremwork for lifelong learning) - instrument de transpunere care permite calificărilor naționale să fie mai bine înțelese în scopul dezvoltării mobilității între țări a lucrătorilor și a celor care învață, precum și pentru facilitarea învățării pe tot parcursul vieții. Acest document este important pentru că stabileste principii generale ale calității, aplicabile nu doar învățământului profesional și tehnic, ci și educației generale, formării profesionale continue și învățământului superior.

• ***Sistemul de credite de acumulare și transfer*** **ECVET** (European Credit Sistem for Vocational Education and Training) concretizează preocuparea la nivel european pentru asigurarea transparenței, compatibilității, transferabilității și recunoasterea competențelor și/sau a calificărilor între toate țările prin promovarea nivelurilor comune de referință, a principiiilor comune pentru certificare și a măsurilor comune privind transferul sistemului de credite în domeniul educației și formării profesionale. ECVET are în vedere crearea premiselor pentru recunoasterea competențelor dobândite în diferite contexte de învatare (formal, non-formal și informal).

[7] Metodologia implementării Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în formarea profesională (EQARF) în învățământul profesional și tehnic din România, București 2011, p. 3

[8] Idem 7, p. 4

[9] Idem 7, p. 5

• ***Cadrul European de Referinţă pentru Asigurarea Calităţii*** **EQARF/EQAVET** (The European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training) este un instrument de referinţă creat pentru a sprijini Statele Membre în procesul de îmbunătăţire a calităţii în educaţie şi formare profesională (EFP). Implementarea EQARF contribuie la cresterea transparenţei şi coerenţei politicilor din educaţie şi formare profesională dezvoltate la nivelul statelor membre, promovând astfel încrederea reciprocă, mobilitatea forţei de muncă şi învăţarea pe tot parcursul vieţii.

• ***Europass*** - un portofoliu personal de documente elaborat cu scopul de a ajuta cetăţenii să-şi facă cunoscute calificările şi competenţele în Europa, în vederea facilitării accesului pe piaţa forţei de muncă şi în domeniul educaţiei şi formării profesionale.

În conformitate cu art. 355 din Legea educaţiei naţionale, Nr. 1 din 5 ianuarie 2011, Grupul Naţional pentru Asigurarea Calităţii în Educaţie şi Formare Profesională (GNAC), este o structură informală care funcţionează ca punct naţional de referinţă al reţelei EQAVET (pentru asigurarea calităţii în educaţie şi formarea profesională), având ca rol principal coordonarea şi armonizarea sistemelor de asigurare a calităţii în educaţie şi formarea profesională.

GNAC este o structură consultativă de coordonare inter-instituţională, fără personalitate juridică şi are următoarele atribuţii de bază:[10]

- facilitează coordonarea inter-instituţională dintr-o perspectivă integrată a sistemului de formare profesională; membrii GNAC sunt reprezentanţii principalelor instituţii cu rol şi atribuţii în asigurarea calităţii educaţiei şi formării profesionale;
- formulează propuneri şi recomandări cu privire la asigurarea calităţii în formarea profesională (educația);
- informează părţile interesate relevante asupra activităţilor Retelei EQAVET;
- asigură suportul naţional pentru implementarea programului de lucru al Retelei EQAVET;
- sprijină transpunerea Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în educaţie şi formare profesională (EQAVET) în context naţional;
- conştientizează părţile interesate asupra beneficiilor utilizării principiilor, criteriilor şi indicatorilor de calitate propusi de Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în educaţie şi formare profesională (EQAVET);
- sprijină cooperarea între furnizorii de formare profesională, la nivel european şi naţional.

GNAC este format din specialisti ai instituţiilor naţionale cu atribuţii în asigurarea calităţii pentru formarea profesională iniţială şi continuă:

• Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului (MECT)

• Ministerul Muncii, Familiei şi Egalităţii de Sanse (MMFES)

• Agenţia Română pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP)

• Consiliul Naţional pentru Formarea Profesională a Adulţilor (CNFPA)

• Centrul Naţional de Formare a Personalului din Învăţământul Preuniversitar (CNFP)

• Centrul Naţional de Dezvoltare a Învăţământului Profesional şi Tehnic (CNDIPT)

Centrul Naţional pentru Dezvoltarea Învăţământului Profesional şi Tehnic coordonează principiile politicii educaţionale şi strategiile de dezvoltare a formării profesionale iniţiale prin reţeaua de unităţi şcolare a învăţământului profesional şi tehnic, precum şi principiile de corelare a pregătirii profesionale şi de specialitate din învăţământul preuniversitar şi universitar.

[10] https://gnac.montivagant.ro/despre-gnac-eqavet/gnac/misiune/ (accesat la data 2.12.2021)

În spiritul reformei învăţământului din România şi Republica Moldova, în prezent, educaţia profesională realizată în sistemul preuniversitar este însoțită şi susţinută de consiliere, informare şi orientare profesională în sistem formal, pentru a ajuta persoana în: autocunoaşterea evolutivă în raport cu profesia aleasă; aprofundarea cunoaşterii profesiei în dimensiunile sale psiho-acţionale; redefinirea perceperii viitorului profesii în cazul unor persoane care evoluează fortruit într-un anumit sistem ca urmare a inaccesibilităţii celui dorit din motive personale, sociale sau economice; reorientarea profesională în cazuri în care se constată incompatibilităţi esenţiale între însuşirile bine definite ale persoanei (temperamentale, aptitudinale, de interes, de aspiraţie) și caracteristicile profesiei propuse de sistemul în care evoluează .

Educaţia profesională în România şi Republica Moldova se realizează prin intermediul învățământului profesional și tehnic unde obiectele de specialitate, sunt organizate sub forma modulelor, în ansamblul cărora sunt alocate ore de pregătire teoretică și ore pentru pregătirea practică indispensabile formării competenţelor profesionale şi competenţelor cheie. Pregătirea practică poate fi efectuată prin laboratorul tehnologic, cât și prin orele de instruire practică în ateliere şcolare sau în întreprindere (agent economic), în ore alocate săptămânal şi în stagii (săptămâni compacte) de pregătire practică. Aceast mod de organizare a orelor asigură pregătirea pe rute de formare specializate.

Rezultatele învățării specifice domeniilor de competenţe cheie vizate de calificarea respectivă sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini specifice și sunt introduse în unitățile de competențe tehnice generale și specializate, pentru fundamentarea domeniilor de competențe-cheie în contexte de formare profesională. Îmbinarea dintre disciplinele de cultură generală și modulele de specialitate asigură o acoperire adaptabilă a celor opt domenii de competenţe cheie europene, plasând astfel curriculumul din Î.P.T. într-un context curricular general inovativ.

Dobândirea cunoştinţelor şi competenţelor pe parcursul întregii vieţii reprezintă o condiţie fundamentală pentru dezvoltarea individuală şi profesională, pentru creşterea capacităţii de ocupare şi adaptare, iar necesitatea de a moderniza sistemele de educaţie şi formare profesională în vederea înlăturării barierelor dintre diversele contexte de învăţare şi a creşterii accesului şi participării la învăţare constituie premize fundamentale pentru societatea contemporană.

BIBLIOGRAPHY

1. Bontaş, Ioan, Pedagogie, ediția a IV-a ed., București: Editura All, 1998, p. 13
2. Mariana Ileana Carcea, INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE - MANUAL PENTRU EDUCAȚIE TEHNICĂ ȘI PROFESIONALĂ, Iași: Editura ”GH. ASACHI”, 2001, p 132.
3. Nicola Ioan, Pedagogie, a II-a ed., București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994, p. 230.
4. https://www.edu.ro/,” [Interactiv]. Available: https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf. [Accesat 7 noiembrie 2021].
5. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_ro (accesat la data 4.12.2021)
6. Metodologia implementării Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în formarea profesională (EQARF) în învățământul profesional și tehnic din România, București 2011, p. 3
7. https://gnac.montivagant.ro/despre-gnac-eqavet/gnac/misiune/ (accesat la data 2.12.2021)

8. https://mecc.gov.md/ro/content/invatamintul-profesional-tehnic [Accesat 9 noiembrie 2021].

MEDIATION AND MEDIATIZATION IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS IN PROFESIONAL HYBRID TRAINING

Simona Mihaela Nistor
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract : This study includes the theoretical foundations necessary to better understand the specifics of a pedagogical approach involving the use of digital devices mediated by the tutor teacher for the development of language skills of learners adults participating in hybrid training courses in French as a foreign language. We start from the observation that the profesional language training is subject to specific criteria as regards the implementation of learning activities because of the specific needs of the target audience, translated in terms of flexibility, autonomy, efficiency, personal satisfaction, but also in relation to current societal and educational contexts, whose main challenges revolve around digitalization. In this context, the need to train quickly and freely, while taking advantage of the essential resources that the virtual space puts at our disposal, leads us to a reconfiguration of teaching and learning practices through the introduction of hybrid training devices. Bearing in mind that the effectiveness of a distance learning system lies in "the synergy between human and material resources", which "fosters communication and socialization" (Poisson, 2003: 90), we will detail in this article the particularities of the techno-pedagogical environment that promotes the implementation of educational scenarios within the framework of a participatory and empowering learning system.

Keywords : skills, hybrid training, strategies, mediation, mediatization

Cet article comporte les fondements théoriques nécessaires pour mieux comprendre le spécifique d'une approche pédagogique impliquant l'utilisation des dispositifs numériques en vue du développement des compétences langagières communicatives des apprenants adultes participants à des formations hybrides en FLE. Nous partons du constat selon lequel les formations linguistiques en entreprise sont soummises à des critères spécifiques en ce qui concerne la mise en oeuvre des activités d'apprentissage en raison des besoins particuliers du public cible, traduits en terme de flexibilité, autonomie, efficacité, souplesse, satisfaction personnelle, mais encore par rapport aux contextes sociétal et éducatif actuels, dont les enjeux principaux tournent autour de la digitalisation. La nécessité de se former vite et librement, tout en profitant des ressources incontournables que l'espace virtuel met à notre disposition, nous mène à une reconfiguration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage par l'introduction des dispositifs de formation en ligne et à distance.

Vers une hybridation des pratiques pédagogiques

En démarrant par des cours de correspondance privée, en continuant par des cours radiophoniques ou des classes basées sur un enseignement retransmis par la télévision, la formation à distance bat son plein avec l'avènement de l'internet et des TICE (dans les années 2000), qui renversent les modalités d'intervention pédagogique et créent un nouveau paradigme dans le domaine des formations en langues étrangères. La notion d'approche hybride, qu'on retrouve aussi sous le nom d'« apprentissage intégré »[1] (*integrated learning*),

[1] Cf. Schneider, 2005. L'*integrated learning* constitue le facteur clé de l'*experience-based learning*, concernant les environnements technologiques qui intègrent différentes dimensions du processus éducatif.

blended learning[2] ou encore « experience based learning »[3] renvoie à une modalité de formation innovante, centrée sur l'apprenant, qui propose de prolonger l'apprentissage en mode présentiel par des parcours en ligne, en vue de renforcer ce qu'on avait appris en classe. Dans la littérature francophone, Valdès introduit le concept de « dispositif hybride » en parlant des formations en entreprise :

« Il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation e raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides ».[4]

Le chercheur décrit l'espace hybride de formation comme lieu de mise en oeuvre de parcours négociés, de situations pédagogiques adaptées, de ressources décentralisées et accessibles à distance, de médias diversifiés, d'une pédagogie individualisée, impliquant des approches multiples.

En référence à l'hybridation, Charlier, Deschryver et Peraya parlent de « dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation »[5]. D'après eux, l'hybridation comporte « des modes de formation à la croisée entre présence et distance », en complétant leur recherche par l'introduction de la notion d'innovation, liée à l'intégration des technologies et à l'articulation présence – distance :

« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation »[6].

Une conception similaire appartient à Gremmo[7] qui, en utilisant le terme de « système mixte », fait référence à un dispositif qui mélange un apprentissage autodirigé et des cours animés par un enseignant. La mixité vise donc la présence ou l'absence d'une médiatisation technologique d'un côté et le mode de formation (autoformation ou hétéroformation) de l'autre côté.

La définition de Nissen reprend les éléments cités par Charlier et al., en donnant de nouvelles précisions sur la mise en œuvre de l'articulation présence-distance :

« Nous définissons la formation hybride comme une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ; la proportion et l'articulation des deux modalités présentielle et "distantielle" étant variables et diverses dans les dispositifs hybrides existants »[8].

Il y a des auteurs tels que Depover, Quintin, Braun et al. qui s'accordent à soutenir le caractère innovant de l'hybridation qui, en tant que pratique pédagogique, implique l'utilisation des méthodes d'enseignement à distance ayant comme support des principes anciens (à savoir la présence) :

« Cette approche par hybridation correspond également à un souci d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles. Dans cette perspective, nous

[2] Le terme de *blended learning*, avec un sens d'application plus large que celui de formation hybride, est associé à une articulation « équilibrée et harmonieuse » de la présence et de la distance par l'usage des technologies numériques et collaboratives (cf. Lim, 2002 ; Osynthorpe et Graham, 2003). Un programme de *blended learning* permettrait de mixer plusieurs formules : en ligne / hors ligne, individuel / collaboratif, théorie / pratique, contenus formels / informels, etc.

[3] Cf. Boud et Knights, 1996 ; Gibbons et Gray, 2002 ; Eisenman, Hill, Baily et al., 2003; Venville, Rennie et Wallace, 2004.

[4] Valdès, 1995 : 6-7.

[5] Cf. Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 : 469.

[6] Ibidem, p.481.

[7] Cf. Gremmo, 1995 : 48.

[8] Cf. Nissen, 2009 : 199.

prévoyons à l'avenir d'accentuer les aspects pris en charge à distance en diminuant la présence au cours. »[9]

Etant donné leur caractère mixte, les dispositifs hybrides impliquent une grande variété de caractéristiques qui sont déterminées par l'environnement techno-pédagogique mis en place et par la nature des interactions interpersonnelles y créées.

Quelques précisions sur la notion de compétence langagière

Dans le cadre de la grammaire générative, Chomsky (1971) envisage la notion de compétence en tant que « connaissance intuitive que tout sujet adulte parlant a de sa langue et donc de ses structures », tout en l'opposant à la performance.[10] C'est ensuite Hymes[11] qui complète la définition, en faisant référence aux dimensions linguistique, langagière et discursive qu'elle implique. Sur le plan linguistique et didactique, Galisson et Coste parlent de la « connaissance implicite qu'a de sa langue un locuteur-auditeur »[12] (Ibidem, 105), en précisant que c'est la mise en œuvre de la compétence linguistique qui constitue la performance.

Dans le Dictionnaire de l'éducation, Legendre avance le concept de capacité, d'habileté qui assure la réussite d'une fonction ou l'accomplissement d'une tâche :

« Possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, une capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité , d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures »[13].

Dans la littérature anglaise, on utilise le terme de *skills*, qui fait référence aux aptitudes, aux savoir-faire, aux capacités ou aux habiletés. Selon le CECRL, la notion de *compétence*, concept sociolinguistique dans les Niveaux Seuils, renvoie moins à un concept linguistique qu'à un terme emprunté au monde du travail, étant associée à l'action, à la résolution de problèmes, à la maîtrise de tâches et à la synchronisation de multiples ressources pour réaliser une action finalisée : « la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'*orchestration de multiples opérations* pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc. »[14]. Certains auteurs parlent, dans ce contexte, de « pédagogie orientée vers les compétences », qui « définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage »[15]. En envisageant la notion de compétence communicative, Legendre la définit comme « ensemble de savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale »[16], en distinguant les « compétences immédiates » (cybernétiques, linguistiques, discursives, situationnelles, paraverbales) des « compétences médiates » (psychologiques et psycholinguistiques, intellectuelles, sociales, culturelles, informationnelles). Dumortier, quant à lui, introduit le terme de tâche-problème de communication, nécessaire dans l'évaluation des compétences : « c'est la situation-problème inédite qui rend nécessaire l'adaptation sociocognitive – l'apprentissage, autrement dit – et c'est la possibilité de résoudre les problèmes d'une situation inédite qui constitue la pierre de touche d'une compétence »[17].

Médiation et médiatisation des savoirs

[9] Cf. Depover, Quintin, Braun et al., 2003 : 45.
[10] Cf. Chomsky, 1957 : 13.
[11] Cf. Galisson et Coste, 1976 : 106.
[12] Ibidem, p.105.
[13] Cf. Legendre, 2005 : 248.
[14] Cf. Perrenoud, 2000 : 29.
[15] Cf. Reuter, 2007 : 47.
[16] Cf. Legendre, 2005 : 255
[17] Cf. Dumortier, 2006 : 10

Considérée par Narcy-Combes comme condition de tout apprentissage[18], reconnue en tant que compétence à part dans le CECRL, la médiation concerne l'intervention humaine dans l'environnement numérique d'apprentissage, représentant les processus qui modifient les comportements humains car le dispositif devient l'instrument à l'aide duquel l'utilisateur interagit avec les objets (à savoir les contenus pédagogiques) et avec les autres utilisateurs, ce qui change ses représentations sur les savoirs, l'action et les autres. C'est de cette façon que l'enseignant devient intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, en l'aidant à atteindre plus facilement la zone proximale de développement par l'affranchissement des obstacles dans l'apprentissage.

Une première référence à ce concept a été faite par Vygotsky, dans le cadre de ses travaux sur les processus mentaux :

« La médiation par des outils socioculturels, dont le principal est le langage, change fondamentalement les opérations de la pensée qui y sont liées et qui s'appelle aujourd'hui raisonnement, résolution de problème, mémoire et attention »[19].

Inscrite dans une vision socioconstructiviste du système, la médiation en tant qu'acte communicatif devient un acte social, ayant comme protagoniste l'apprenant à la recherche du sens par interaction avec les autres. Une simple exposition de l'apprenant aux savoirs n'est pas suffisante pour construire du sens. C'est à partir d'une série d'opérations cognitives telles que l'observation, la réflexion, l'expérimentation, la déduction, ainsi que par le biais du vécu et de l'interaction sociale que l'apprentissage pourrait devenir efficace. L'acquisition des savoirs est donc un projet personnel qui prendra contour uniquement en relation avec le monde[20]. Cette démarche correspond entièrement à un projet qui s'inscrit dans le nouveau paradigme de l'apprenance, favorable au développement de l'autonomie et à la création de liens par l'échange avec les autres, dans un espace partagé promouvant l'interaction. Par conséquent, nous nous retrouvons aussi au sein d'une philosophie humaniste, postulant la coopération, l'échange, l'acceptation de l'altérité, l'interculturel.

A travers nos recherches sur la médiation, nous avons considéré comme pertinent le point de vue de F. Mangenot, qui envisage ce processus en tant que forme d'« interaction humaine »[21], tout en l'opposant à « l'interactivité machinique » (à savoir la médiatisation), qui représente la réaction de la machine par rapport à l'activité de l'homme. C'est par l'intermédiaire du tuteur que ce rapport coexiste dans un dispositif hybride.

Certains théoriciens de médias[22] et didacticiens[23] adopte la même distinction qui oppose la médiation de la relation pédagogique à la médiatisation des contenus de formation, à savoir l'aspect relationnel à celui technique. Lors des échanges pédagogiques médiatisés, Peraya (1988, 1999) a également soutenu cette distinction conceptuelle, qui est aussi avancée par Glikman[24]. Dans l'étude de 2006, Charlier, Deschryver et Peraya précisent que la médiatisation des contenus et des savoirs n'est pas vraiment suffisante car « la relation pédagogique dont personne ne doute en situation présentielle, doit, elle aussi, faire l'objet d'un processus de médiation »[25]. Il conviendrait donc de considérer que certaines formes de médiation humaine sont, à leur tour, médiatisées (le tutorat, les différentes formes de téléprésence, les dispositifs de communication synchrone et asynchrone).

Les recherches récentes en sémiotique et en psychologie cognitive s'accordent sur une approche de type sémio-cognitif :

[18] Cf. Narcy-Combes, 2005 : 128.
[19] Cf. Belisle et al., 1999.
[20] Cf. Barbot et Lancien, 2003.
[21] Cf. Mangenot, 2017 : 36.
[22] Voir Moeglin, 2005.
[23] Voir Barbot et Lancien, 2003 ; Gettliffe-Grant, 2004.
[24] Cf. Glikman, 2002.
[25] Cf. Charlier et al., 2006 : 476.

« Sémioticiens et cognitivistes pourraient donc s'accorder au moins sur ce point : les TICs, en tant qu'outil cognitif, possèdent donc une double nature, symbolique et technologique […]. Le dispositif et l'artefact technologique contribuent à la configuration du message, à son sens et à sa signification »[26].

Peraya reprend Barchechat et Pouts-Lajus, qui distinguent deux types d'interactivité : fonctionnelle, visant l'interaction de l'apprenant avec la machine et intentionnelle, portant sur l'implication du concepteur absent, mais reconstruit à travers les contenus médiatisés[27].

Meunier et Peraya ont établi plusieurs types de médiation : technologique (instrumentale) en tant que dimension constitutive du dispositif même, sensorimotrice, sémio-cognitive et relationnelle comme résultant de « l'effet du dispositif, respectivement sur les processus cognitifs et relationnels de la communication »[28]. Les auteurs y précisent que la maîtrise des différentes formes de médiation représente une condition pour la réussite du processus de médiatisation d'un contenu éducatif, d'une séquence pédagogique ou d'un système de formation.

Charlier, Deschryver et Peraya passent en revue une autre représentation de la médiation instrumentale, celle correspondant à Rabardel et Samurçay. Les deux derniers partent du constat selon lequel un instrument se construit dans l'activité humaine, en mettant en relation un sujet et un objet (un savoir, une action, d'autres sujets). Cet instrument, composé de structures psychologiques qui organisent l'activité et de structures artefactuelles (objets matériels, symboliques) implique quatre types de médiation : épistémique (portant sur la connaissance de l'objet), praxéologique (orientée vers l'action), réflexive (focalisant sur le sujet) et relationnelle (entre les sujets). En complétant ce modèle, Charlier, Deschryver et Peraya configurent une typologie basée sur cinq dimensions : sémio-cognitive, sensorimotrice, praxéologique, réflexive et relationnelle, détaillée dans le schéma ci-dessous :

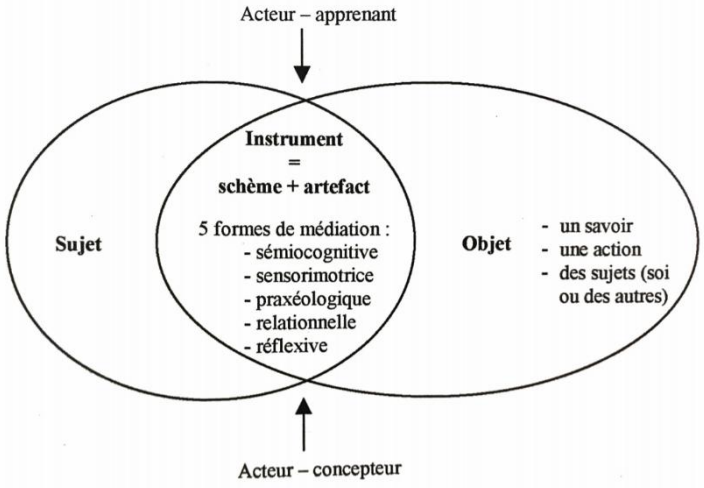


Figure 1 : La médiation instrumentale chez Charlier et al.[29]

Demaizière (2007) apporte d'autres précisions relatives au processus de médiation, qui concernent des hypothèses sur l'apprentissage et la conception des outils, l'expertise, la prise en compte des représentations de différents acteurs (du point de vue temporel socioculturel, éducatif, psychologique, interpersonnel, etc.), le type d'aide, l'intervention réactive ou proactive, les solutions, l'évaluation.

L'efficacité d'un système d'apprentissage à distance réside dans « la synergie entre ressources humaines et ressources matérielles », qui « favorise la communication et la socialisation »[30]. En dehors de l'accompagnement humain qui assure la cohérence de

[26] Cf. Peraya, 1999 : 155.

[27] Peraya (1999 : 156) affirme que « l'empreinte de l'auteur, la façon d'interpeller le destinataire, de s'adresser à lui et de l'impliquer constituent une forme essentielle de médiatisation de la relation ».

[28] Cf. Charlier et al., 2006 : 478.

[29] Cf. Charlier et al., 2006 : 479.

[30] Cf. Poisson, 2003 : 90.

l'environnement numérique, le degré de progression resterait encore faible car l'autoformation implique de nouvelles pratiques d'apprentissage dont la mise en place nécessite le guidage de quelqu'un d'expérimenté (à savoir l'enseignant-tuteur) qui sache articuler médiation et médiatisation, d'après le schéma d'Ortaer, reproduit ci-dessous :

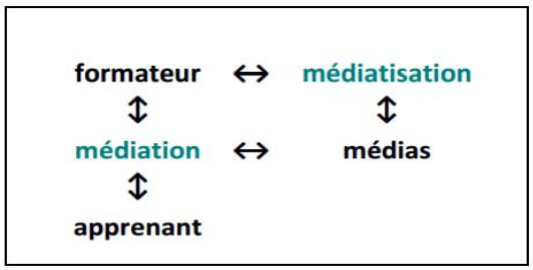


Figure 2 : L'articulation médiation – médiatisation selon Ortaer[31]

La notion de médiatisation relève de la mise en œuvre des supports pédagogiques proposés par l'enseignant en vue d'optimiser le processus d'apprentissage dans le cadre d'une formation en ligne. Rézeau la définit comme « opération consistant à sélectionner, transformer, transposerles matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments […] répondant à des besoins pédagogiques déterminés »[32].

Selon Peraya, la médiatisation concerne « le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias, des dispositifs techno-sémiopragmatiques et/ou des environnements technopédagogiques les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante »[33].

Dans ce contexte, l'auteur avance le concept de « campus virtuel »[34] en tant qu'outil de communication et de formation, comportant une structure de ressources et de l'information, une représentation visuelle des contenus et l'utilisateur. De même, il mentionne huit fonctions génériques à accomplir par médiatisation : informative, d'interaction sociale, de gestion et planification, de soutien et d'accompagnement, d'émergence et de systématisation de l'activité métaréflexive, d'auto- et d'hétéro-évaluation et *awareness*.[35]

Valdés (1995), quant à lui, souligne l'importance de deux démarches lors de la mise en place d'un dispositif hybride : celle qui concerne la structure de la formation, liée à l'ingénierie de formation (ressources, coûts, organisation du dispositif, évaluation) et celle pédagogique, à la charge du formateur (les parcours d'apprentissage, les méthodes et les stratégies d'enseignement, etc).

Pour un apprentissage mixte communicatif médié et médiatisé par l'enseignant tuteur

Les instruments de communication virtuelle renversent la vie quotidienne: l'accès à une multitude de documents dans la langue cible, les logiciels de traduction, la possibilité du travail en équipe, le partage, la publication et la diffusion des documents, le prolongement des cours par des activités en ligne, constituent autant d'opportunités pour rétablir l'équilibre entre l'éducation formelle et non-formelle, en facilitant l'apprentissage tout au long de la vie et en créant une véritable culture participative par le biais des activités interactives et collectives. L'innovation pédagogique mise en avant par l'utilisation des dispositifs numériques met en place un système éducatif « dynamique, participatif et collaboratif »[36], basé sur l'interconnexion et l'autonomie, dans lequel le rôle de l'enseignant n'est plus simplement de transmettre des connaissances, mais de conseiller, de servir de médiateur, de

[31] Cf. Ortaer , 2012 : 4.
[32] Cf. Rézeau, 2001 : 204.
[33] Cf. Peraya, 2008 : 5-6.
[34] Cf. Peraya, 1999.
[35] Cf. Peraya, 2008 : 5-6.
[36] Dans la terminologie de O'Reilly, 2005 : 19.

guider l'apprentissage comme « animateur de l'intelligence collective »[37], « chef d'orchestre » ou « facilitateur de l'apprentissage »[38].

Dans une optique constructiviste, l'apprenant construit ses connaissances à partir de son vécu et des représentations qu'il se fait sur la réalité, en apprenant à apprendre. Nous nous retrouvons de cette manière dans une situation d'apprentissage actif, où l'objet de l'apprentissage est construit, découvert. On pourrait parler de paradigme cognitiviste dominant[39], où l'acte d'apprendre est libre (on peut apprendre n'importe où, n'importe quand et comme on veut).

Les méthodes actives (coopération, collaboration, co-construction des savoirs) changent le rôle de l'andragogue, qui devient facilitateur de la découverte et favorise la recherche du sens par observation, expérimentation, réflexion, déduction et réemploi des règles. Dans son ouvrage, Berger cite Reinfriend[40] qui propose quelques principes constructivistes à appliquer au domaine de l'enseignement des langues étrangères, qui focalisent sur un apprentissage créatif, constructif, global, orienté vers l'action et le contenu, centré sur l'apprenant, qui doit être conscient de son apprentissage.

Le scénario de communication en ligne prévoit « des interactions authentiques et spontanées visant un objectif précis : la réalisation de la tâche »[41], étant défini par plusieurs paramètres, que nous pouvons retrouver dans l'étude de F. Mangenot[42]. Elle y envisage le travail collectif, les relations sociales et communicatives, l'enchaînement temporel, les outils mis au service de l'apprentissage et le tutorat. En ce qui concerne les échanges, la même auteure les classifie en trois catégories, de la façon suivante : la relation apprenant-tuteur vise l'échange « d'un vers un », celle qui s'établit entre l'andragogue et les étudiants représente, dans sa terminologie, un échange « d'un vers tous » et, finalement, l'échange qui concerne tous les actants, « de tous à tous », se retrouve dans le cadre des forums ou quand il s'agit des devoirs qui exploitent l'environnement techno-pédagogique de l'apprentissage (médiatisation des outils à l'aide desquels celui-ci a été conçu ou des ressources instrumentalisées d'une part et médiation par la correction, d'autre part).

De même, en citant Dejean-Thircuir et Mangenot, elle identifie « quatre degrés dans l'apprentissage collectif »[43] : la mutualisation (par les productions individuelles juxtaposées), la discussion (dans le cadre du chat, des forums, sur des murs collaboratifs tels que *Padlet*), la coopération (dans un projet commun impliquant la répartition des tâches) et la collaboration (lors des productions communes avec négociations à toutes les étapes). Le travail collectif relève de l'approche par tâches et implique la collaboration et l'interaction entre les apprenants, ce qui confère une dimension socio-affective au dispositif, reconnue par les socio-constructivistes (Vygotsky, Dewey). De cette manière, l'identité construite au sein d'un environnement numérique est d'ordre collectif ; c'est en se rapportant aux autres qu'on construit son apprentissage. Parmi les plus grands avantages de cette démarche pédagogique, nous pouvons mentionner la flexibilité, le développement de l'esprit critique, la convivialité, l'effet d'entraide, la mutualisation et l'évaluation régulière, le renforcement de l'autonomie et de la motivation.

L'acte de parole ne représente plus une finalité, mais un moyen qui mène à l'action et qui rend l'apprenant plus autonome dans son apprentissage. On passe donc d'un apprenant qui communique à quelqu'un qui agit. Ce parcours suppose l'accomplissement des tâches, telles que conçues dans le CECRL :

---

[37] Cf. Lévy, 1997 : 29.
[38] Cf. Barbot, 1997: 389.
[39] Cf. Nunes, 2002.
[40] Cf. Berger, 2016 : 59 citant Reinfriend, 2000.
[41] Cf. Nissen, 2004.
[42] Cf. Mangenot, 2017.
[43] Cf. Mangenot, 2017 : 70.

« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières »[44].

Dans son essai de trouver une définition au sens général à ce concept, Nunan envisage les tâches comme « les milliers de choses que les gens font dans la vie de tous les jours au travail, pendant leurs loisirs ou entre les deux »[45]. En passant au domaine pédagogique, il présente les tâches pédagogiques comme étant « celles qui impliquent l'apprenant à produire et interagir dans la langue cible, alors que leur action est centrée sur la production grammaticale qui produit sens »[46]. Ce que nous pouvons en déduire c'est que le savoir-faire compte plus que le savoir, car les participants sont amenés à réaliser différentes actions : production, compréhension, négociation, etc. Dans une étude ultérieure, le même auteur propose quelques principes définitoires de l'approche par tâches, supposant la promotion de l'apprentissage en interaction, l'appel au texte authentique, le renforcement de l'expérience personnelle de l'apprenant, la favorisation d'un lien entre l'apprentissage en classe avec l'entraînement en dehors de la salle de cours (soit-elle virtuelle ou en présentiel)[47].

En abordant la problématique des tâches pédagogiques, Nissen établit trois types de tâches : les « monotâches » (des tâches uniques, mais complexes, qui nécessitent la division en sous-tâches et qi sont les plus faciles à mettre en place), « le projet intégrant une ou plusieurs tâches » et « la suite de tâches scénarisées »[48]. Dans le cadre d'une étude plus récente, nous retrouvons cette définition proposée pour le concept de tâche par Mangenot : « une production des apprenants, orale ou écrite, en classe ou en ligne, monologique ou, de préférence, dialogique »[49]. Elle se réalise en accord avec certains éléments constitutifs du scénario pédagogique, comme illustré dans le schéma ci-dessous, réalisé par Nunan, qui propose six paramètres dans la conception des tâches : les objectifs, la situation de départ, les activités, les rôles des actants, le dispositif :

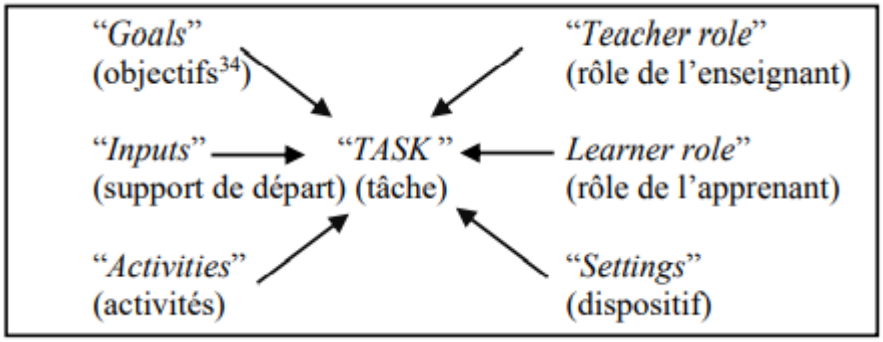


Figure 3 : Les paramètres à respecter lors de la conception des tâches[50]

Quand elle envisage la notion de scénario pédagogique, F. Mangenot fait référence à une suite d'actions (voire tâches) visant un objectif précis d'apprentissage. Il s'agit doc d'une série de séquences didactiques qui respectent les étapes de l'apprentissage et qui impliquent l'usage des dispositifs que nous avons présentés auparavant.

Masselot-Girard[51] identifie quatre types de scénarios pédagogiques: méthodologique (dont l'objectif est d'apprendre à faire), thématique (quand on travaille sur un thème à partir

[44] Ibidem, p.121.
[45] Cf. Nunan, 1989 : 10.
[46] Ibidem, p.11.
[47] Idem, 1991.
[48] Cf. Nissen, 2011.
[49] Cf. Mangenot, 2017 : 50.
[50] Cf. Nunan, 1989 : 11.
[51] Cf. Maryvonne Masselot-Girard, *Les scénarios pédagogiques d'éducation à l'image* : http://www.cndp.fr/tice/animpeda/presentation.htm

d'un document audio ou vidéo), notionnel (visant à construire des savoirs liés à un texte écrit) et culturel (focalisant sur le développement des compétences interculturelles). La scénarisation représente un processus complexe, qui implique des choix et des possibilités multiples et qui supposent une organisation cohérente des contenus et des ressources, en respectant la progression des étapes, en accord avec le syllabus et le curriculum. Les séquences doivent être construites en mettant l'accent sur le sens (en réalisant des activités significatives) plutôt que sur la forme[52]. Dans son ensemble, la mise en oeuvre d'un scénario pédagogique repose sur l'accomplissement d'une ou de plusieurs tâches. En favorisant un apprentissage en échafaudage, on peut permettre à l'apprenant de résoudre certains problèmes ou d'accomplir certaines tâches à travers une assistance graduelle (par l'intermédiaire de l'enseignant-tuteur en tant que guide de « l'apprentissage accumulatif »[53]).

En ce sens, Nissen identifie plusieurs éléments constitutifs qui permettent la réalisation des tâches lors de la démarche didactique, qu'il schématise de la façon suivante :

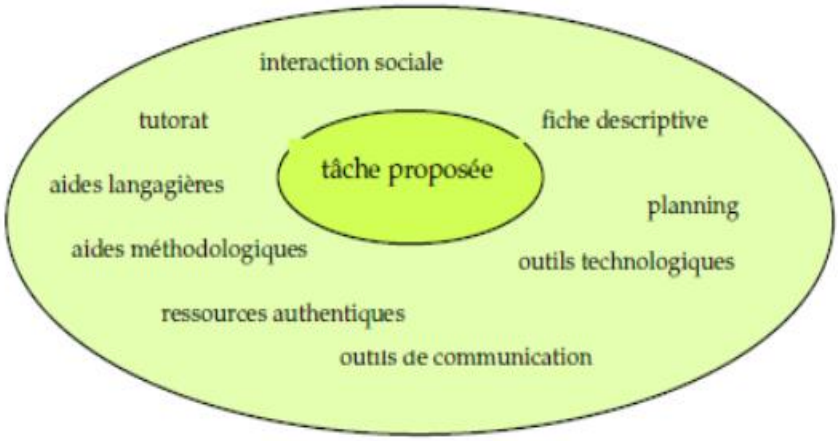


Figure 4 : Les composantes du scénario pédagogique pour la réalisation d'une tâche[54]

Claire Bourguignon avance le concept d'« approche communic'actionnelle » , dans le cadre de laquelle l'accent n'est plus mis sur ce qui est appris, mais sur ce qu'on fait de ce qui est appris : « c'est à travers de l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action »[55].

En guise de conclusions

En étudiant du point de vue théorique les spécificités de l'environnement techno-pédagogique, nous nous sommes mis d'accord sur plusieurs aspects qui définissent l'apprentissage à l'aide du numérique. Les ENT sont conçus comme des systèmes ouverts et complexes, qui facilitent l'autonomie, la flexibilité et la personnalisation des parcours d'apprentissage en fonction des besoins de chaque apprenant. De même, ceux-ci favorisent l'accélération de l'apprentissage grâce au partage des connaissances. On se trouve face à une nouvelle façon de communication, qui configure un apprentissage de type collaboratif, augmenté et intégré, où l'apprenant participe avec ses pairs et l'enseignant à la co-construction du savoir, étant entraîné à la découverte, à la recherche et à l'échange véritable. L'approche hybride valorise donc les capacités métacognitives de l'apprenant, en tant qu'acteur autonome en devenir, responsable de son apprentissage. La pédagogie du projet, valorisée dans cette démarche, privilégie l'apprentissage par tâches et renforce l'expérience personnelle de l'apprenant. Le scénario pédagogique en formation hybride met en valeur l'étudiant, à partir des différents outils et activités qui lui sont mis à disposition. En tant que facilitateur, accompagnateur ou médiateur de l'acte éducatif, l'enseignant crée un espace partagé motivant, convivial, une classe virtuelle « au bord du chaos », où l'apprenant vit le

[52] Cf. Mangenot, 2017 : 49.
[53] Dans la terminologie de Claire Bourguignon, 2009.
[54] Cf. Nissen, 2004.
[55] Cf. Bourguignon, 2009 : 49-77.

plaisir de l'échange, de la découverte, en éprouvant le sentiment d'efficacité personnelle par l'engagement actif dans le processus d'apprentissage. Malgré la distance, l'enseignant-tuteur est celui qui approche les étudiants par les stratégies motivationnelles qu'il adopte, en médiant et en médiatisant les ressources, les outils et les échanges.

Définis par des paramètres qui se rapportent à l'articulation présence-distance, à l'accompagnent humain, à la médiation et à la médiatisation ou au degré d'ouverture, les dispositifs hybrides constituent le lieu de coexistence de l'ancien et du moderne en raison des principes, des pratiques et des stratégies qu'on peut y mettre en place. C'est juste ce mélange insolite qui assure l'originalité et la complexité d'une démarche pédagogique en ligne.

BIBLIOGRAPHY

Barbot, M. J., Lancien, T. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *Notions en questions, rencontres en didactique des langues, 7*.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative.* Paris: Clé International.

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49-77). Barcelone: Difusion.

Burton R., B. S. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 69-96.

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, pp. 469-496.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures.* The Hague, Mouton and Company.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2018). Volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg.

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 5-21.

Develotte, C., Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs, 2010/3 Vol. 8*, 345-359.

Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris: Hachette.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Guérin.

Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. B. Sidir, *Communication et apprentissage instrumenté* (pp. 13-26). Paris: Hermès-Lavoisier.

Mangenot, F. (2015). *Ingénierie de la formation à disance via Internet. Cours inédit du CNED / Université Grenoble Alpes.* Paris: CNED.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique.* France: Hachette FLE.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes. Association des professeurs de langues vivantes (AVLV)*, 14-24.

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tache dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic, 14*.

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic, 17*.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ortaer, S. I. (2012). *Mediation et médiatisation.* Université de Genève.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels. 153-167.

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. *Colloque du Gresec : Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation*.

Perenoud, P. (2000). *Construire des compétences à l'école,* . Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 3-ème édition.

Reuter, M. (2007). Genetically Determined Differences in Learning from Errors. *Science, Vol 318, Issue 5856; DOI: 10.1126/science.1145044*, 1642-1645.

Rivens, A., Barbot, J. (2009). *Dispositifs médiatisés en langue et accompagnement-tutorat.* Lille: Université Charles-de-Gaulle.

Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : les formations hybrides.* Paris.

LESSON PROJECTION IN THE PRACTICAL PEDAGOGY OF ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Simona-Andreea Șova
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău

Abstract: Our study approches, from a historical synchronic-diachronic perspective, " The Practical Pedagogy", published by Ștefan Bâsănescu in 1941, with the declared purpose to constitute the scientific art of thinking and supporting lessons. The theme's importance is related to the fact that all the education from the primary school to the academic is obtained through the middle of the lessons, in which occur all kind of methods, forms, ways and organizing processes or all kind of didactic material, school furniture and school books.
The lesson's projection, thus, becomes a fundamental, theoretical and practical problem about: a) the component parts and elements; b) lessons' types identified according to the objectives that aim communication, the creation of cultural values, included in school curricula; c) it structural aspects, dependent on the study objects and the educational degrees; d) general Didactics normativity, available to all study objects abd educational levels. Thus, Ștefan Bârsănescu elaborates a lesson model, reasoned by the praxiological dimension, of the culture's philosophical pedagogy, promoted in the modern and contemporary history epoch.

Keywords: pedagogy, education, Didactics, method, epistemology

În viziunea lui Ștefan Bârsănescu *Pedagogia practică* are, ca „obiect, studiul lecției pe care dorește să-l trateze științific". Ca urmare, *pedagogia practică* „poate constitui știința artei de a ține lecții". Ea propune „studii de două feluri: unele-s *sinteze de observațiuni* adunate treptat din practica școlară de profesori cu o însemnată experiență didactică; altele-s *pedagogie aplicată*, cu altă construcție, cercetând sistematic normele de educație și învățământ, din diferite *științi*, din *pedagogia teoretică*, din psihologie, etică, sociologie, biologie etc. " (Ibidem, pp. 9, 10).

Importanța pedagogică a lecției este de necontestat. Astfel, observă autorul, „toată educația pe care cineva o primește în școli, de la învățământul primar la învățământul academic se obține prin mijlocul lecțiilor" care includ „metode, forme, moduri și procedee de învățământ, de organizare sau legate de materialul didactic și de manualele școlare" (Ibidem, p. 11).

În condiții de cercetare istorică Ștefan Bârsănescu analizează: : 1) „Lecția și problemele ei fundamentale"; 2) „Părțile și elementele ei"; 3) Tipurile de lecții; 4) Aspectele structurale", cu referință la „obiectele de studiu" și la „gradele de învățământ"; 5) Un **model de lecție**; 6) Normativitatea lecției de orice tip

1) „**Lecția și problemele ei fundamentale**", sunt cercetate de Ștefan Bârsănescu la nivel *istoric* și *didactic*. Din punct de vedere *istoric*, „lecția a fost și rămâne drumul principal pentru cultivarea tineretului, ba chiar și a adulților" în calitatea sa fundamentală de „principală punte de trecere de pe țărmul ignoranței pe acela însorit și plin de căldură al luminii spirituale". Din punct de vedere *didactic*, „*lecția școlară* este o activitate complicată și plină de răspundere" care reprezintă „esența eternă a școlii, treptele de școlaritate, specificul materiilor de studii, caracterul școlii, apelul epocii" (Ibidem, pp. 18-26, 34).

2) „**Părțile și elementele lecției**" sunt identificate și analizate de Ștefan Bârsănescu în acord cu paradigma pedagogiei culturii pe care autorul o reprezintă și o traversează p pe parcursul celor trei secvențe care fac referință la: A) „*Lecția de ascultare* și

tehnica ei"; B) „Lucrările de *tranziție* de la *lecția de ascultat* la cea *de predat*"; C) „Lecția noua", care implică „un plan de lucru" elaborat din filozofiei culturii (care determină obiectivele și desfășurarea lecției).

A) „*Lecția de ascultare* și *tehnica ei*" constituie *secvența* care include „fixarea subiectului și adunarea fondului de idei și a materialului didactic; alcătuirea planului de lecție" și „pregătirea lecției de predat și de ascultat". Este o secvență care urmărește „lucrările premergătoare orei de lecție" de la „ținuta exterioară a profesorului" până la comportamentul acestuia în clasă, formal și nonformal (Ibidem, pp. 48-66).

Structura acestei secvențe include, „în mod obișnuit": **a)** *cercetarea și corectarea temelor* pentru acasă stabilite în lecția anterioară; **b)** *ascultarea materiei predate* în ora precedentă; **c)** *realizarea propriu-zisă a „lecției de ascultare"*; c) examinarea unei text, a unei traduceri, a unei rezolvări de problemă etc.; d) *valorificarea rezultatelor* „într-o lucrare scurtă" cu „stabilirea esențialului" și „extensiunea fondului ascultat"; e) notarea școlarilor, bazată pe aprecierea acestora „în ansamblu, din punct de vedere al materiei asimilate, al aptitudinilor, al conduitei, al realizărilor etc. în vederea diagnosticării și selecției" (Ibidem, pp. 77-78).

B) *Tranziția* de la „lecția de ascultat la cea de predat", reprezintă o secvență didactică specială. În cadrul ei „profesorul are nevoie de o concentrare mai mare școlarilor" pentru *punctarea momentului* pentru *înviorarea clasei* și pentru stabilirea unor „*măsuri de ordine*". (Ibidem, pp. 81, 82).

C) „Lecția noua" este secvența didactică cea mai importantă din punct de vedere cantitativ (30-35 de minute) și calitativ, ca urmare a faptului că implică „planul de lucru" construit din perspectivă istorică și filozofică (a filozofiei și pedagogiei culturii).

În perspectivă *istorică*, Ștefan Bârsănescu, evocă viziunea asupra lecției promovată de Herbart (cu două obiective realizate în patru *trepte formale*, psihologice: aprofundarea subiectului / *claritatea, asociația* și *reflexiunea* / *sistemul, metoda*), și de pedagogia „școlii active" (bazată pe *observare, prelucrare, redare*; *descoperire*: empirică, logică, tehnică) și „școlii trăirii bazată pe „folosirea unor ocazii de învățare" (Ibidem, pp. 84-90).

În perspectiva *filozofiei* și a *pedagogiei culturii*, Ștefan Bârsănescu, proiectează „lecția nouă" în funcție de un set de obiective ale instruirii, determinate de „procesul culturii care e triplu: a) *recepție* a bunurilor culturale; b) *trăire* sau vibrare pentru idei; c) *creație* culturală".

„*Lecția nouă*", articulează, astfel, trei „planuri specialepentru lecțiile care: a) au ca scop transmiterea culturii; b) pun accentul pe *trăirea ideilor*; c) formează capacitatea de lucru a școlarilor în vederea unei creații viitoare" (Ibidem, pp. 91, 92).

3) Tipurile de lecții sunt identificate în funcție de *scopurile generale* care imprimă o anumită dinamică praxiologică de desfășurare a *predării* prin *secvența didactică,* planificată după parcurgerea „lecției de ascultare", care urmează să fie realizată la nivel de „lecție nouă"

La acest nivel putem construi un *model* de clasificare a tipurilor de lecție care valorifică ideea „înfățișării lor în general", în viziune *praxiologică* (Ibidem, pp. 93, 94).

Un model de clasificare și analiză a tipurilor de lecție

Tipul de lecție, determinat pedagogic în funcție de scopul general proiectat	**Scopul general** implicat special la nivel de *predare*, cu referință la secvența didactică a „lecției noi"	**Obiective specifice**, *derivate din* **scopul general**, care determină pedagogic *structura de desfășurare a* secvenței didactice a *„lecției noi"*
Lecție de comunicare	„*Receptarea* și	- *pregătirea* lecției (cu anunțarea temei și a

pedagogică a *bunurilor culturale* necesare pentru *formarea școlarilor*	*transferarea* bunurilor culturale și *cultivarea* școlarilor ”	subiectului) - *predarea / comunicarea* de idei sau fapte, rezolvarea unei probleme, realizarea unei observații / experiment etc. - *aprofundarea* cunoștințelor predate prin *generalizare* sau *sistematizare* - *valorificarea* cunoștințelor
Lecție de trăire afectivă a *valorilor culturale* pentru *„deșteptarea spiritului”*	„Promovarea năzuinței (morale, afective) după *valorile culturale* și *deșteptarea spiritului*”	- *pregătirea* lecției (aperceptivă, dispozițională sau activă, cu anunțarea *subiectului*) - *comunicarea* fondului cultural specific, prin expuneri, tablouri, impresii, fapte, evenimente etc. - *aprofundarea* prin comentarii, muzică, dramatizare, tablouri, exemple „sau meditații cu *generalizare*” - *valorificarea* trăirilor activate, orientate, intensificate etc.
Lecție de formare a capacității școlarului de creație culturală	Formarea specială a școlarului „în vederea *creației culturale*”	a) Prin *muncă individuală* - pregătirea (materialului didactic, acțiunilor necesare) - aprofundarea (prin acțiuni îndrumate, exerciții de formare a deprinderilor creative, generali-zarea lucrării, regulilor etc. - valorificarea rezultatelor. b. În *comunități de muncă* - pregătirea (temei, materialelor, dispoziției pentru creație - fixarea temei în general și pe grupe - realizarea temei în variantă analitică, sintetică; îndrumată, autonomă - valorificarea

		rezultatelor (aprecieri, fixarea de norme de lucru, sugestii de perfecționare

4) „**Lecția în aspectele ei structurale**" este realizată la nivel de „lecție de *ascultare* și de *predare*", finalizată prin momentul de „*încheiere* a lecției" care include, „fixarea subiectului de învățat și a temei pentru ora viitoare" (Ibidem, p. 166).

Această *structură generală*, evoluează în variante diferite, după *tipul de lecție* (determinat de scopul general, subiect abordat anterior), dar și după *materia de studiu, gradul de învățământ* și *curentele de idei pedagogice*" (Ibidem, vezi, pp. 173-242).

În raport de aceste criterii, Ștefan Bârsănescu identifică și analizează:

a.„Lecția după obiectele de studiu", care transpun didactic toate „bunurile culturale" ale societății moderne și contemporane: Religia, Româna, Latina, Elina, Franceza, Germana, Engleza, Rusa, Italiana; Istoria, Filozofia, Geografia; Științele Naturale, Științele Fizico-Chimice, Dreptul, Științele Agricole, Muzica, Desenul, Caligrafia, Gimnastica.

b. „Lecțiile pe grade de învățământ": lecția în învățământul primar (care poate planificată și realizată „prin imagini, prin predarea literelor după diferite metode, prin intuiție etc.), lecția în învățământul secundar, lecția (cursul, seminarul) în învățământul universitar.

c. Lecțiile dezvoltate în funcție de „curentele de idei ale epocii", influențate de diferite ideologii politice („individualistă, socialisto-comunistă), perfecționate pe baza unor concepții noi despre „metodele de învățământ" care continuă linia pragmatică a „școlii active", implicată în „pregătirea pentru acțiunea socială" , experimentată prin „școala-laborator", prin „metoda complexelor", prin școala-atelier etc. (Ibidem, pp. 231-242)

5) Un model de lecție, de actualitate este avansat de Ștefan Bârsănescu, în perspectivă, proprie pedagogiei culturii:

a. Un *scop pedagogic pragmatic* = „să ținem lecții bune";

b. Un *criteriu normativ general* = „să distingem marile diviziuni ale compoziției planului", care solicită la nivel pedagogic imperativ.

- să elaborăm planul de lecție având în vedere „funcția sau sensul părților lui principale: *predarea* sau comunicarea ideilor în cadrul unui act în care *subiectul* e conceput ca *o problemă*"; - să aprofundăm tema și subiectul lecției, „fie printr-o extensiune a cunoștințelor predate, fie printr-o reflectare asupra obiectului predării";

- să valorificăm „predarea lecției noi, determinând acte de aplicare, sugestii" utile elevului pe termen scurt, dar și mediu și lung (Ibidem, pp. 163-164).

Modelul de plan de lecție rezultat în urma scopului pedagogic asumat va reprezenta astfel, „o operă de creație, iar nu de aplicare mecanică a unor scheme" (Ibidem, p. 165). În cadrul său, „tabloul orei de lecție", va include patru secvențe didactice elaborate la nivelul anului 1946, rezistente în timp (Ibidem, p. 167).

A. *Organizarea lecției*: intrarea în clasă, rugăciunea (daca e prima oră), notarea absențelor, asigurarea ordinii, crearea climatului psiho-fizic și socio-afectiv necesar pentru realizarea lecției.

B. „*Lecția de ascultare*" / Verificarea rezultatelor învățării lecției / lecțiilor anterioare: controlul caietelor (temelor scrise), controlul temei și a subiectului lecției, verificarea propriu-zisă, prin utilizarea metodelor adecvate în funcție de scopul general, specificul materiei și al treptei școlare, tipul de lecție etc.; valorificarea rezultatelor „într-o lucrare scurtă pentru adâncirea materiei"; notarea elevilor, bazată pe „aprecierea în ansamblu".

C. „*Trecerea la lecția nouă*" care solicită profesorului să asigure o concentrare mai mare elevilor, stimulată prin măsuri care vizează „punctarea momentului, înviorarea psiho-fizică, asigurarea ordinii didactice.

D. „*Lecția nouă de predare*" (30-35 de minute) realizată în funcție de tipul de lecție, scopul general proiectat, obiectivele specifice derivate, adaptate la contextul concret (materie școlară, grad și an de învățământ, resurse și condiții existente în clasă, școală, comunitate etc.) (vezi *Un model de clasificare și analiză a tipurilor de lecție planificate în funcție de valorile*

promovate de pedagogia filozofică a culturii elaborată de Ştefan Bârsănescu la nivelul dimensiunii sale praxiologice, pe care l-am prezentat anterior).

E. *Încheierea lecţiei*: fixarea subiectului învăţat în contextul temei subiectului (capitolului etc.), stabilirea temei pentru ora viitoare (scrisă, practică, orală); strângerea materialului didactic a cărţilor şi caietelor, rugăciunea (dacă este ultima oră).

Analiza *modelului* de lecţie propus de Ştefan Bârsănescu, realizată în condiţii de cercetare istorică sincronică şi diacronică, ne permite să evidenţiem unele *calităţi structurale* şi *limite operaţionale*. La nivel de *calităţi structurale*, reţinem *logica managerială* şi *curriculară* a *modelului* care asigură continuitatea între: a) *organizarea* resurselor la începutul activităţii; b) *verificarea* rezultatelor învăţării lecţiei / lecţiilor anterioare (cu funcţie diagnostică şi predictivă); c) *tranziţia* spre „lecţia nouă"; d) *predarea*, partea substanţială (de 30-35 de minute), desfăşurată în „lecţia nouă" în funcţie de *scopul general* (determinat de tipul de lecţie şi de natura materiei şi a treptei şcolare); e) *terminarea lecţiei* care fixează subiectul predat şi învăţat în contextul unui capitol şi stabileşte tema pentru acasă (orală, scrisă, practică). La nivel de *limite operaţionale*, semnalăm lipsa explicită a secvenţei de evaluare (iniţială, continuă, finală) care trebuie raportată permanent la acţiunile de predare şi evaluare (realizate în „lecţia nouă"), redusă la un singur moment, *notarea*, propusă forţat, artificial şi eronat, la finalul „lecţiei de ascultare"şi nu la „încheierea lecţiei" aşa cum ar fi normal din punct de vedere *pedagogic* (*normativ, curricular*).

6) Normativitatea lecţiei, de orice tip, este necesară pentru ordonarea pedagogică (didactică) şi praxiologică a proiectării, realizării şi valorificării sale la toate disciplinele şi gradele de învăţământ. Ştefan Bârsănescu este conştient de importanţa acestei probleme pe care o abordează, ca o concluzie de ordin epistemologic şi metodologic, pe care o avansează în ultimele pagini ale cărţii, fixate sub formula de „Încheiere". Autorul are în vedere „marile principii care trebuie să-l conducă pe profesor în orice lecţie" (Ibidem, pp. 243, 244).

A. „**Principiul sensului propriu"** (sau al *legii proprii*). Impune centrarea mesajului pedagogic asupra sensului general, profund al realităţii (naturale, lingvistice, matematice, istorice etc.), definită şi analizată în cadrul lecţiei, sens stabil, *etern* epistemologic, care: a) explică / interpretează cauzalitatea, legitatea fenomenelor sau activităţilor studiate; b) determină formarea şi dezvoltarea „conştiinţei raţionale a elevului.

B. „**Principiul metodei**". Impune „desfăşurarea metodică, sistematică a lecţiei" în cadrul căreia trebuie „să se observe *subiectul*, ideea generală, iar în jurul ei celelalte idei speciale sau subalterne, clasate şi prezentate cu claritate într-o ordine logică" în acord cu cerinţele psihologiei şi cu valorile culturii, transpuse pedagogic.

C. „**Principiul inefabilului"**. Impune realizarea temei şi a subiectului lecţiei nu numai la un nivel de „tratare didactică", ci şi din perspectivă psihologică, *empatică*, necesară pentru „a produce şcolarilor şi „*încredere sufletească*, o *agitaţie* interioară ştiinţifică, artistică sau filozofică", obţinute doar dacă profesorul are „*un patetism* al vocii sau gesturilor, *o muzicalitate* a expunerii, *o privire iradiantă* de bunătate şi înţelegere".

LECŢIA
UN MODEL PRAXIOLOGIC
(construit la nivel de **Pedagogie aplicată** / **Tehnologie didactică**)

I. Principiile de conducere praxiologică
1. Principiul sensului propriu al temei şi subiectului lecţiei
2. Principiul desfăşurării metode, sistematice a lecţiei
3. Principiul cultivării încrederii în forţele psihologice ale elevului
II. Etapele lecţiei
1. **Organizarea lecţiei**: a) administrativă (asigurarea ordinei, notarea absenţelor); b) pedagogică (reamintirea / comunicarea temei şi a subiectului lecţiei, a scopului şi a obiectivelor derivate)

2. „**Ascultarea**” – verificarea rezultatelor lecției noi: a) controlul sarcinilor stabilite în lecția anterioară; b) verificarea rezultatelor învățării lecției anterioare; c) fixarea rezultatelor printr-o lucrare (scrisă, practică) scurtă, cu caracter intensiv; d) notarea unor elevi, plecând de la„aprecierea în ansamblu”a activității lor în contextul clasei
3. **Trecerea la lecția nouă**: a) pregătirea elevilor; b) „punctarea momentului; c) înviorarea psiho-fizică; d) asigurarea ordinii didactice.
4. **Predarea lecției noi** (30-35 de minute), realizată în funcție de tipul de lecție, de scopul general, și de obiectivele derivate, de sensul esențial al conținutului, de resursele și condițiile concrete existente în clasă
5. **Încheierea lecției noi**: a) fixarea subiectului învățat; b) stabilirea sarcinilor elevilor pentru lecția viitoare

Analiza acestui model, din perspectivă istorică, sincronică și diacronică scoate în relief actualitatea acestuia care poate fi probată la nivel de: a) premisă normativă asigurată prin principiile de conducere praxiologică a lecției; b) desfășurare procesuală a lecției pe parcursul a trei etape apropiate de structura de realizare a instruiri, organizată curricular ca activitate de predare-învățare-evaluare, precedată de o etapă de organizare eficientă (administrativă și pedagogică). Limita principală este evidentă la nivelul acțiunii de evaluare, propusă doar în etapa a două, „lecția de ascultare” în cadrul căreia este inclusă deja „notarea elevilor” care în condițiile pedagogice actuale trebuie realizată la finalul activității.

BIBLIOGRAPHY

1. Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. Ediția a II-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
2. Sorin Cristea, *Fundamentele Ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei*. București, Litera Internațional, 2003.
3. Constantin Cucoș, *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine fundamentale,* Ediția a II-a revăzută și adăugată, Iași, Editura Polirom, 2017.
4. Stanciu I., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul X,* Ediția a III-a, revăzută, Iași, Institutul European, 2006.

DESPRE METAFORMARE ÎN EDUCAȚIE: PROFESORUL MENTALESE[1]

Nelu VICOL, dr. conf.univ.,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Rezumat. Resursele umane semnifică identificarea ancorajului de prestigiu sociocultural și de calitate a școlii. Or, în evaluare socială, școala *hic incípit*, aici își are începutul, în punctul de înființare, în momentul inițial, la capătul începutului odată cu începutul activității cadrului didactic – Magister ludi –, încadrat și angajat.
Cuvinte-cheie: școală, cadru didactic, mentalitate mentală, construcție mentală a activității didactice

Summary: Human resources means identifying the anchor of socio-cultural prestige and quality of the school. Now, in social evaluation, the school hic incípit, here has its beginning, at the point of establishment, at the beginning, at the end of the beginning with the beginning of the mental construction of the activity of the teacher - Magister ludi -, included and engaged.
Keywords: school, teacher, mentality, mental construction of the teaching activity.

În activitatea didactică funcțională a profesorilor, conform observației lui Michel Minder, *componentă mentală* a comportamentului se identifică în a reflecta asupra unei probleme, în a stabili un plan de acțiune, în asumarea unei decizii oportune în actul didactic etc. Astfel:

- componenta mentală este partea invizibilă, *în imersiune*, a aisbergului. În cadrul acestei componente se mai disting două subcomponente: competența și capacitatea;
- componenta observabilă este comportamentul: individul face ceva ce este vizibil (a vorbi despre un obiect, a manipula un obiect etc.). Această componentă manifestantă o semnifică performanța, ea fiind partea *în emersiune* și vizibilă a aisbergului [1].

Este bine știut, cu argumente riguroase, că orice tip de școală începe să funcționeze cu asigurarea de resurse umane. În acest context sunt stabilite interacțiuni umane între indivizi, grupuri și vîrste ce presupun atașamente pe care le are un actor social față de grupul său de apartenență, deci în definirea identității sale, care sunt numite construcții mentale. Or, școala *hic incípit*, aici își are începutul, în punctul de înființare, în momentul inițial, la capătul începutului odată cu începutul activității cadrului didactic – Magister ludi –, încadrat și angajat.

Astfel componenta mentală a cadrului didactic identifică activitatea sa mentală în actul didactic, el construindu-și „regatul mental”, mentalitatea profesională, acel „la raison d’être”, acel „modus vivendi et sentiendi” al carierei profesionale, ce conduc spre înaltă disciplină personală și profesională, spre talent rarisim organizațional, edificîndu-și identitatea profesională la rangul lui Homo Faber.

Referitor la „didactica mentală” sau la activitatea mentală a cadrelor didactice, este necesar a preciza că în procesul educativ problema conceptului de „profesor mentalese” nu este încă investigată, cel puțin la nivel teoretic. Profesorul universitar Tatiana Callo [2] menționează că dezvoltarea gîndirii pedagogice ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior”, în Mentalese, cînd profesorii realizează că nu doar buna

[1] Elaborat în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextual provocărilor societale, cifrul: 20.80009.0807.45”

cunoaștere a specialității este un factor al educației, care cere un efort conștient, ce se produce prin practică activă susținută de Mentalese.

Pentru a contura o sinteză a acestui concept, trebuie să identificăm anumiți factori ce contribuie la „deschiderea minții", la „deschiderea spiritului profesionist" și la „deschiderea orizonturilor profesionale" în construirea „regatului mental" al carierei didactice, deci în activitatea mentală a cadrului didactic. Aici nu putem ignora problematica domeniului de filosofie a minții ce tinde să se concentreze asupra

- a ceea ce este posibil,
- a ceea ce este necesar,
- a ceea ce este esential,

prin contrast cu ceea ce este „pur și simplu" – ordinar, obișnuit [3]. Așadar, Mentalese, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice. Aceasta o vizualizăm în figura de mai jos:

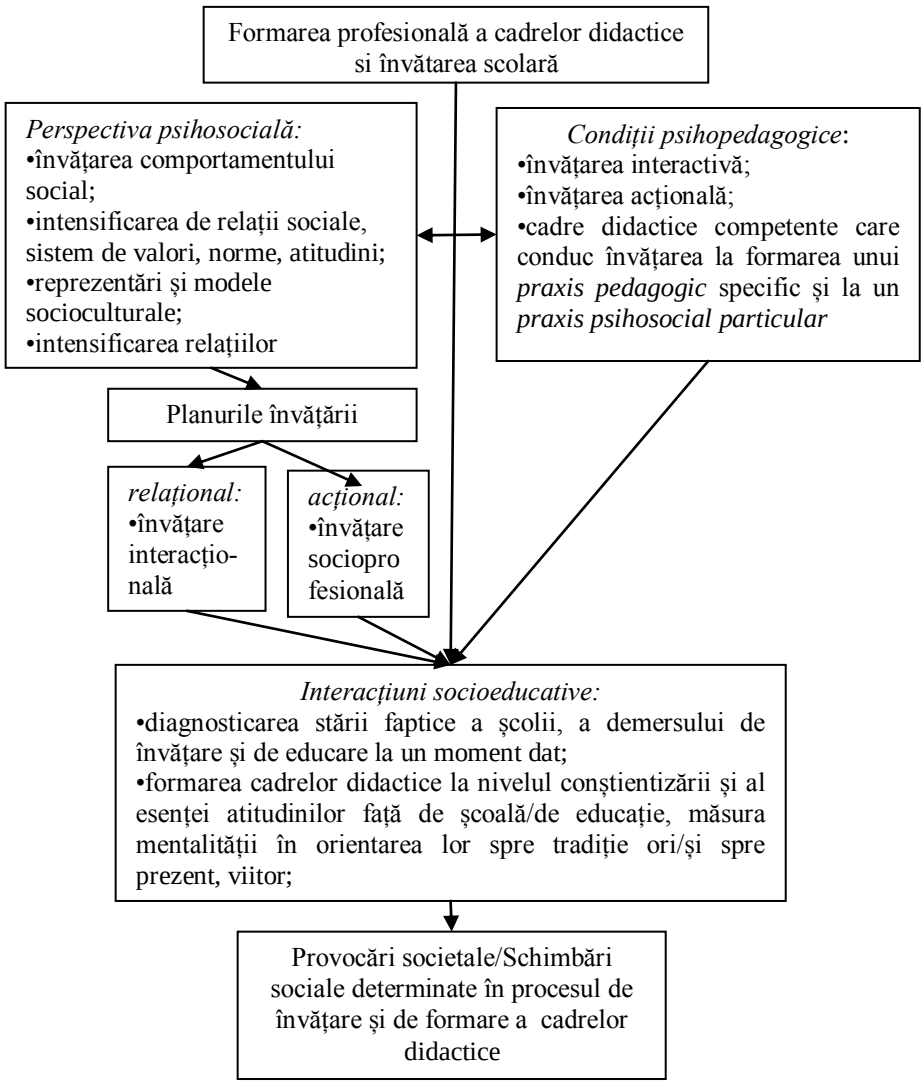

Formarea profesională a cadrelor didactice si învătarea scolară
Perspectiva psihosocială:
•învățarea comportamentului social;
•intensificarea de relații sociale, sistem de valori, norme, atitudini;
•reprezentări și modele socioculturale;
•intensificarea relațiilor
Condiții psihopedagogice:
•învățarea interactivă;
•învățarea acțională;
•cadre didactice competente care conduc învățarea la formarea unui praxis pedagogic specific și la un praxis psihosocial particular
Planurile învățării
relațional:
•învățare interacțională
acțional:
•învățare sociopro fesională
Interacțiuni socioeducative:
•diagnosticarea stării faptice a școlii, a demersului de învățare și de educare la un moment dat;
•formarea cadrelor didactice la nivelul conștientizării și al esenței atitudinilor față de școală/de educație, măsura mentalității în orientarea lor spre tradiție ori/și spre prezent, viitor;
Provocări societale/Schimbări sociale determinate în procesul de învățare și de formare a cadrelor didactice

Fig. 1. Construcția mentală a activității cadrelor didactice

Atare activitate îl plasează pe cadrul didactic la rangul de profesor expert în problematica didacticii mentale și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire pentru veșnicie [4]. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și trans-disciplinar), ce semnifică un proces extrem de riguros de

raportare a psihicului la complexitatea menţionată şi de recompunere în mine a elementelor constitutive. În context este vorba de un spaţiu mental într-un alt spaţiu ştiinţific, creativ sau practic, după cum se vede în figura de mai jos:

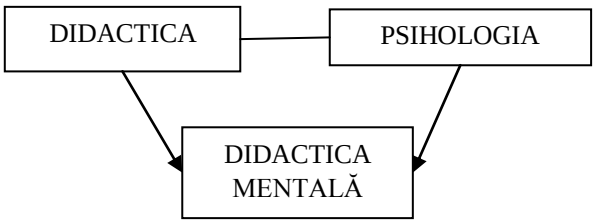


Fig. 2. Spaţializarea domeniilor ştiinţifice în formarea cadrelor didactice

Precizăm că disciplinele academice sunt structurate în aşa măsură încît mult prea multe alunecă neobservate printre inserţiile cîtorva discipline sau în spaţii/domenii de nişă. Deseori cadrele didactice ajung într-un anumit punct al activităţii unde se întreabă dacă ceea ce fac mai aparţine domeniului didacticii sau dacă nu au trecut deja în spaţiul/în studiul altei (al altor) discipline. Să ne amintim de varia proiecte ce sunt implementate sau experimentate în mediul educaţional, ocupînd spaţii / domenii tot atît de variate ale altor discipline. Importante sunt ideile ce le compun, evoluţia lor ca formă şi conţinut, reflecţia asupra situaţiei actuale şi asupra perspectivelor pentru viitor, atît cele teoretice, cît şi cele practice. În context, *reflecţia este o caracteristică personală reprezentînd un factor semnificativ al dezvoltării personale şi al formării întregii culturi mentale a cadrului didactic*.

Conceptul de reflecţie a început să fie utilizat în mod activ în cadrul pedagogiei doar în ultimele decenii. Acest fapt dobîndeşte o neobişnuită caracteristică suplimentară, avînd în vedere că pedagogia este în esenţă un concept ce este reflexiv în natura/esenţa sa.

Aceasta se observă în dorinţa profesorului de a examina procesul de învăţare prin ochii elevilor/ai studenţilor, de a evalua ce se întîmplă din punctul lor de vedere şi de a încerca să o ia în considerare şi de lumea interioară a studenţilor în viitor.

Reflecţia în pedagogie este definită ca un proces direct, precum şi rezultatul subiecţilor care stabilesc gradul de dezvoltare, auto-dezvoltare şi ceea ce le-a provocat. Cursul reflecţiei pedagogice implică respectul de sine şi reflecţia reciprocă a membrilor acestui proces pedagogic şi interacţiunea, conştientizarea profesorului asupra aspectelor particulare ale lumii interioare şi starea de dezvoltare a elevului şi, respectiv, invers. Interacţionîndu-se cu copilul, profesorul îşi evaluează acţiunile în cadrul organizării procesului ca unul dintre participanţii la această interacţiune. În timpul reflecţiei pedagogice, profesorul analizează ceea ce se întîmplă în actul didactic exercitat de el şi de elevii săi, dar şi al colegilor şi al altor elevi, deci el îşi analizează propriile activităţi din punctul de vedere al unei anumite situaţii şi tehnologii pedagogice şi se identifică şi cu conţinutul interacţiunii pedagogice.

Reflecţia este o proprietate personală, care este un factor important în dezvoltarea personalităţii şi construirea unei culturi mentale integrale a unei personalităţi umane. Activitatea pedagogică, de fapt, are un caracter reflexiv. Se manifestă prin faptul că, în procesul de organizare a activităţilor elevilor / studenţilor, profesorul caută să vadă pe sine şi acţiunile sale prin ochii elevilor, să ia în considerare opiniile lor şi lumea interioară în munca lor. Organizînd interacţiunea cu copilul, profesorul se evaluează ca participant la această interacţiune şi dialog. Profesorul în procesul de reflecţie pedagogică se identifică cu conţinutul interacţiunii pedagogice, cu o anumită situaţie pedagogică, cu un elev, cu colegii de profesori, cu diferite modele de activitate şi tehnologii pedagogice.

Procesul dominant al influenței pedagogice este dezvoltarea. Acest proces este în primul rînd intern și poate fi judecat mai întîi de subiectul dezvoltării și al activității. Evaluarea rezultatelor, eficacitatea dezvoltării și a dezvoltării de sine este pusă în aplicare de subiect prin auto-observare și auto-analiză, adică prin reflecție.

În consecință, reflecția în procesul pedagogic este un proces imediat, precum și rezultatul subiecților care fixează nivelul dezvoltării și auto-dezvoltării lor, motivele pentru aceasta.Reflecția pedagogică presupune evaluarea reciprocă și reprezentarea reciprocă a participanților la procesul pedagogic și interacțiune, noțiunea de profesor al lumii interioare (*profesor mentalese*) și starea de dezvoltare a elevului.

Procesul pedagogic implică, în practică, schimbul de activități între profesor și elev, prin urmare, reflecția în procesul pedagogic cuprinde *următoarele componente principale*:

- reflectarea activităților elevilor de către profesor;
- reflecția profesorului asupra propriei sale activități pedagogice;
- reflectarea interacțiunii pedagogice de către profesor;
- reflecția elevilor/a studenților asupra propriilor activități;
- reflectarea activității profesorului de către elevi/de către studenți;
- reflectarea interacțiunii elevilor/studenților cu profesorul.

Procesul pedagogic este pus în aplicare de către profesor pentru dezvoltarea elevilor/a studenților, astfel încît toate elementele constitutive ale reflecției în procesul pedagogic se datorează reflecției directe a elevului/a studentului asupra propriilor activități în acest proces. Acest lucru face necesară reflectarea interacțiunii și reflecția activității profesorului.Reflecția în procesul de interacțiune pedagogică este condiția primară pentru optimizarea dezvoltării și auto-dezvoltării tuturor participanților la acest proces. Reflecția îndeplinește *următoarele funcții*:

- funcția de diagnosticare, ce constă în stabilirea nivelului de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, precum și a interacțiunii și nivelului de eficacitate al acestora;
- funcția de design, ce implică activitățile de proiectare și modelare, interacțiunea strînsă a participanților în procesul pedagogic;
- funcția de organizare ce contribuie la organizarea celor mai eficiente activități, interacțiunea productivă dintre profesor și elevi/studenți;
- funcția de comunicare, ce este una dintre cele mai importante condiții de comunicare între profesori și elevi/studenți;
- funcția de înțeles/de înțelegere ce permite participanților la proces formarea fundamentului semantic al propriei activități și al interacțiunii;
- funcția motivațională ce stabilește direcția, natura și performanța activității, precum și interacțiunea dintre profesor și elevi/studenți;
- funcția corectivă ce încurajează participanții la proces să-și adapteze, să-și corecteze activitățile și interacțiunea.

Implementarea acestor funcții contribuie la creșterea nivelului potențialului de dezvoltare al reflecției în procesul de interacțiune pedagogică și la determinarea procedurii activității reflexive în sine.În baza funcțiilor de reflecție, este elaborată *următoarea clasificare*:

- reflectarea stării de spirit și a stării emoționale;
- reflectarea activității;
- reflectarea conținutului materialelor educaționale.

Reflecția asupra stării de spirit și a stării emoționale este recomandată la începutul lecției pentru a stabili un contact emoțional cu grupul și la sfîrșitul activității. Sunt folosite carduri cu imaginea persoanelor, imagine color a stării de spirit, decorare emoțională și artistică (imagine, fragment muzical).

Reflecția activității face posibilă înțelegerea căilor și metodelor de lucru cu materialele educaționale, identificarea celor mai raționale. Acest tip de *activitate reflectorizantă* este acceptabilă în etapa de verificare a temelor, protejînd munca de proiectare. Utilizarea acestui tip de reflecție la sfîrșitul lecției face posibilă evaluarea activității fiecărui elev/student în diferite stadii ale lecției, utilizînd, de exemplu, tehnica „Scara succesului". Eficacitatea soluționării problemei educaționale stabilite (situația problemei) poate fi elaborată sub forma unui organizator grafic „Os de pește".

Reflecția conținutului materialelor educaționale este utilizată pentru a identifica gradul de conștientizare a conținutului trecut. Concentrarea asupra unei propoziții neterminate, a unei teze, a unui aforism, a unui reflex de atingere a scopului folosind „Arborele golurilor", evaluarea „incrementării" cunoașterii și atingerii obiectivelor (declarații pe care nu le știam... - acum știu...); recepția analizei experienței subiective este o tehnică destul de bine cunoscută de sinteză, ce ajută la clarificarea atitudinii față de problema studiată, la combinarea cunoștințelor asimilate anterior și înțelegerea celor noilor.

Reflecția cooperativă este direct legată de psihologia managementului, pedagogiei, designului, sportului. Cunoașterea psihologică a acestui tip de reflecție oferă, în special, proiectarea activităților colective și cooperarea acțiunilor comune ale părților interesate. În același timp, reflecția este considerată o „eliberare" a subiectului din procesul de activitate, deoarece „ieșirea" la o poziție externă, atît în raport cu activitățile anterioare, deja finalizate, cît și în legătură cu viitoarea activitate proiectată pentru a asigura înțelegerea și coordonarea reciprocă a acțiunilor, solicită condiții de activitate comună.

Reflecția comunicativă este luată în considerare în studiile socio-psihologice și în legătură cu problemele percepției sociale și empatiei în comunicare. Ea reprezintă cea mai importantă componentă a comunicării și a percepției interpersonale.

Reflecția personală explorează acțiunile proprii ale subiectului, imagini ale propriei sale persoane ca individ. Se analizează în general și patopsihologia în legătură cu problemele de dezvoltare, dezintegrare și corectare a conștiinței de sine a unei persoane și mecanisme de construire a imaginii unui subiect.

Reflecția social-perceptuală este re-gîndirea, re-verificarea propriilor idei și părerilor profesorului pe care și le-a format despre elevi în procesul de comunicare cu ei.

Reflecția intelectuală este cunoașterea obiectului și modul de abordare a acestuia. În prezent activitatea în acest domeniu predomină clar în volumul total al publicațiilor care reflectă dezvoltarea problemei de reflecție în psihologie. Reflecția intelectuală este considerată în primul rînd în psihologia pedagogică și inginerie în legătură cu problemele de organizare a proceselor cognitive de prelucrare a informației și de dezvoltare a instrumentelor de învățare pentru rezolvarea problemelor tipice.

În condițiile socio-economice actuale pentru orice școală, capacitatea cadrelor didactice de a desfășura activități reflective a devenit unul dintre cele mai importante criterii pentru supraviețuirea, productivitatea și succesul acesteia. Problemele și sarcinile pe care le-a întîmpinat recent comunitatea pedagogică sunt din ce în ce mai creative și nu au o soluție modelată și lipsită de ambiguitate. În acest sens, modul cel mai constructiv este regîndirea și transformarea reflexivă a experienței lor de către profesori. Dezvoltarea abilității de reflecție îl

ajută pe profesorul modern să găsească un stil individual de activitate profesională, permite obținerea unei stime de sine profesionale adecvate și personale, prezice și analizează rezultatele activităților lui, sporește nivelul de auto-organizare.

Realizînd reflecția, profesorul determină cît de consistent a fost impactul asupra elevilor/studenților, în ce măsură rezultatul dorit anterior a fost atins. În condițiile moderne, profesorul nu trebuie să aleagă numai metode de predare în condiții specifice, ci și să își creeze propriile modificări. Acest lucru este posibil dacă profesorul: a beneficiat de formare adecvată, a stăpînit mijloacele și metodele de reflecție în legătură cu activitățile sale, a stăpînit mijloacele de tranziție de la descrierea activităților la critica și raționalizarea acestora, precum și compararea metodelor pe care le-a dezvoltat cu cele deja disponibile.

Reflecția pedagogică implică o „imagine reciprocă", o evaluare reciprocă a participanților la procesul pedagogic, „penetrarea" profesorului în mintea, în lumea interioară a elevului/studentului, identificînd starea de dezvoltare a acestora.

Reflecția în procesul pedagogic este procesul de auto-identificare a subiectului interacțiunii pedagogice cu situația pedagogică predominantă, cu ceea ce constituie situația pedagogică: elevii, profesorul, condițiile de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, mediul, conținutul, tehnologiile pedagogice.

Scopul principal al procesului de impact pedagogic este de a realiza dezvoltarea. Acest proces este în principal intern și poate fi estimat în mod corect doar prin subiectul unui astfel de impact direct. Evaluarea produsului interacțiunii, eficacitatea modului de dezvoltare și auto-dezvoltare se realizează de către subiect prin imersiune în sine și auto-analiză, cu alte cuvinte, prin reflecție

În acest cadru de mentalitate a cadrelor didactice se proiectează, ca spațiu și cadru Mentalese, *reflecția pedagogică*. Reflecția pedagogică este o metodă didactică / de învățămînt ce valorifică resursele psihologice ale limbajului intern, este o activitate prin intermediul unor exerciții de meditație și de contemplare sistematică, posibile și necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice și educative, în plan frontal, grupal și individual. Conceptul de reflecție a fost dezvoltat în cadrul tradiției filosofiei europene și este definit ca:

1) *principiul gîndirii umane*, ce îl direcționează pe om, pe individ spre înțelegerea și conștientizarea propriilor forme și premise;

2) *examinarea substanțială a cunoașterii în sine*, analiza critică a conținutului și metodelor de cunoaștere; activitatea conștiinței de sine, dezvăluind structura și specificitatea lumii interioare a omului.

Așadar, în filosofie, reflecția este gîndirea individului despre sine, observația de sine, analiza propriilor sale acțiuni, emoții și gînduri, transformarea minții în interior și gîndirea la starea sa personală interioară. Reflecția este un produs al cunoștințelor noi în conștiința umană.

În psihologie, reflecția este văzută ca un proces de auto-cunoaștere a stărilor mentale interne ale subiectului, iar în psihologia reflecției sociale - nu numai cunoașterea, înțelegerea de sine a subiectului, ci și conștientizarea evaluării și percepției sale de către alte persoane. Aceasta reprezintă capacitatea de a reflecta mental poziția unei alte persoane. De aici intervenim și cu denumirea de didactica mentală ce oferă a viziune adîncă, întreagă prin

imersiune şi emersiune [5][2], în inima lucrurilor de care suntem preocupaţi cel mai mult şi îndeaproape [6]. Ea cuprinde şi elementul conciziei şi utilizează noţiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect şi la psihicul uman, şi anume cuvîntul minte (mintal, mental). Conform dicţionarului explicativ, mintea este definită ca facultatea de a gîndi, de a judeca, de a înţelege, raţiune, intelect. La modul general, este vorba de filosofia minţii [7] ce studiază mintea ca întreg în calitate de facultate a fiinţei umane, dar şi conţinutul acesteia cu procesele şi funcţiile aferente (relaţia minte-corp, elucidarea fenomenului conştiinţei, problema existenţei altor minţi, explicitarea conţinutului stărilor mentale, reflectarea lumii sensibile la nivelul minţii umane). În plus, filosofia minţii cercetează mintea ajutîndu-se de contribuţiile înregistrate în domeniul ştiinţelor cognitive. Prin urmare, didactica mentală semnifică în sens extins descrierea domeniului/spaţiului didactic în mintea profesorului.

Este vorba, aşadar, de o distribuţie didactică perceptivă, mentală, a profesorului, deci domeniu ce se percepe şi în ce mod se realizează percepţia profesorului la nivel mintal, ca mod de formare a acesteia şi ca produse cognitive rezultate. Percepţia este o formă superioară a cunoaşterii senzoriale ce asigură conştiinţa unităţii şi integrităţii obiectului şi modul în care informaţiile necesare realizării unor spaţii mentale, sunt adunate şi organizate şi că activităţile perceptuale stau la baza tuturor comportamentelor, percepţia fiind punctul de placare al oricărei activităţi mentale [8]. Se menţionează adesea despre noţiuni ca harta/carta mentală, imaginaţie, percepţie asupra lumii şi toate acestea sunt construite de minte şi de simţuri. Astfel, în domeniul educaţiei totul se măsoară cu mintea (Mensura mentis=Cu măsura minţii, sau Mens agitat molem=Mintea mişcă masele, menţionau latinii). Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică *intervenţionismul* său, funcţia de intervenţie educativă în viaţa acelora pe care îi învaţă.

De aici rezultă că principalul suport al activităţii didactice rezidă în abordarea unitară, integră a didacticii prin interferenţe de elemente din alte domenii ce creează oportunităţi de diversificare şi de completare a cunoaşterii ştiinţifice, creative, practice a didacticii.

Referinţe bibliografice:

1. Minder Michel, Didactica funcţională. Obiective, strategii, evaluare. Chişinuă: Cartier, 2003
2. Callo Tatiana, O secvenţă experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice şi educaţia lingvistică a elevilor, în: Didactica Pro, nr. 5-6 (33-34), Chişinău, 2005, p. 49-51

[2] În sensul acesta aducem un exemplu ce relevă dialogul lui Socrate cu Harmide: „…Totuşi, cînd mă întrebă dacă ştiu vreun leac pentru durerea de cap, îi răspunsei nu fără greutate, că ştiu. – Ce anume?, mă întrebă Harmide. – Eu îi răspunsei că e o buruiană, dar că pe lîngă leacul ăsta, mai trebuie şi un descîntec; dacă ia cineva leacul pe cînd i se descantă, se vindecă cu desăvîrşire, însă buruiana fără descîntec nu e bună la nimic… descîntecul ăsta nu vindecă numai durerea de cap, ci precum poate vei fiauzit despre vracii buni, că dacă vine cineva la ei să-i întrebe de dureri de ochi, ei spun că nu pot să se apuce de vindecatul ochilor, ci că e nevoie să caute întîi capul ca să poatăvindeca ochii; tot astfel a-ţi închipui, că poţi să îngrijeşti numai decap, nesocotind restultrupului, ar fi o absurditate din cele mai mari. Prin acest cuvînt ei (tracii) întrebuinţează tratamente pentrutot corpul şi încearcă să îngrijească, să caute şi să vindece partea, odată cu întregul…; tot astfel nu se cade să încercăm a vindeca trupul fără să vedem de suflet şi că tocmai din pricina asta sunt multe boli la care nu se pricep doctorii greci, fiindcă nu cunosc întregul de care ar trebui să se îngrijească, căci dacă aceasta merge rău, este peste putinţă ca partea să meargă bine. Toate relele şi bunele trupului şi ale omului îndeobşte pornesc de la suflet, care înrîureşte asupra trupului precum capul înrîureşte asupra ochilor. Prin urmare, întîi de toate, şi mai presus de orice trebuie să îngrijim de suflet, dacă vrem să fie în stare bună capul şi trupul. Iar sufletul…, se caută prin anumite descîntece şi aceste descîntece sunt cuvintele frumoase. Mulţumită lor, înţelepciunea prinde rădăcini în suflete, şi o dată ce a prins rădăcină şi trăieşte, e uşor să dăm sănătate capului şi întregului trup… Astăzi oamenii fac greşeala de a gîndi că pot să fie doctori ai unei părţi, fără să fie şi a celeilalte” (Platon, Dialoguri. Bucureşti: Editura Antet Revolution, 2012, p. 112-113).

3. Gheorghiu Dumitru, Introducere în filosofia minții. Curs universitar. Vol.I, București: Editura Trei, 2015, p. 12-19
4. Vicol Nelu, Educația: pregătire pentru veșnicie, în „Cadrul didactic: atît de mult al școlii…", în: Compendiu științifico-didactic (coord.: Nelu Vicol). Chișinău: Tipogr.: Totex-Lux, 2017, p. 8-26
5. Platon, Dialoguri. București: Editura Antet Revolution, 2012, p. 112-113).
6. Ciobanu Cristian, Studiu de geografie mental în municipiul București. Lucrare de doctorat (coord.: prof.univ.dr. Ioan Nicolae). București: UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți", 2011
7. Negru Teodor, Introducere în filosofia minții. Iași: Institutul European, 2008
8. Zlate Mielu, Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 2006, p. 85, 91